

ISSN 2078-77-82

*Теорія
і практика*

управління соціальними системами

*ФІЛОСОФІЯ
ПСИХОЛОГІЯ
ПЕДАГОГІКА
СОЦІОЛОГІЯ*

1'2013

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ: філософія, психологія, педагогіка, соціологія

Щоквартальний науково-практичний журнал 1'2013

Видання засновано 2000 р.

Держзвидання

Свідоцтво: КВ №5212 від 18.06.2001 р.

Засновники видання:

Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”,
Харківський національний педагогічний університет ім.Г.С.Сковороди,
Українська інженерно-педагогічна академія

Видається за рішеннями

Вчених рад: НТУ“ХПІ”, протокол № 3 від 01.03.2013;
ХНПУ ім.Г.С.Сковороди, протокол № 1 від 01.03.2013;
УПА, протокол № 8 від 26.02.2013.

Головний редактор:

Романовський О.Г., член-кор.
НАПН, д-р пед. наук

Координаційна рада:

Кремень В.Г., академік НАН і НАПН України, д-р філос. наук (голова)

Товажнянський Л.Л., Почесний академік НАПН України, д-р техн. наук (заступник голови)

Зязюн І.А., академік НАПН України, д-р філос. наук (заступник голови)

Андрущенко В.П., академік НАПН України, д-р філос. наук

Биков В.Ю., академік НАПН України, д-р техн. наук

Луговий В.І., академік НАПН України, д-р пед. наук

Прокопенко І.Ф., академік НАПН України, д-р пед. наук

Коваленко О.Е., д-р пед. наук
Бабасєв В.М., д-р наук з держ. управл.

Іліаш Н., д-р техн. наук, (Румунія)

Лєвовицький Т., д-р пед. наук, (Польща)

Недялкова А., д-р наук (Болгарія)

Мамаліс А.Г., академік (Греція)

Фютен М., д-р наук (Франція)

Телефон: (057) 70-04-025,
телефакс (057) 70-76-371. E-mail:
romanovskiy_khpi@mail.ru

З М І С Т

НАУКОВЕ ЖИТТЯ

Вступне слово головного редактора.....3

Кремень В. Г.

Інноваційні аспекти освітньої діяльності.....7

Товажнянський Л.Л.

Потенціал науковця, педагога, громадянина (до 60-річчя Олександра Георгійовича Романовського).....14

Зязюн І.А.

Дивосвіт людськості й людяності Олександра Романовського (до 60-річчя від дня народження).....19

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Кудин В.А.

Емоціонально-естетические факторы преподавания и образования.....23

Васянович Г.П.

Добро- й анти-добро-дія учителя у творчій спадщині Івана Франка.....31

Голозубов А.В.

Герой и героическое в социокультурном пространстве XX века: опыт тоталитаризма и общества потребления.....39

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Прокопенко І.Ф.

Розвиток інноваційної педагогічної освіти як пріоритетний напрям модернізації національних систем підготовки освітянських кадрів у ХХІ ст.....48

Олійник В.В.

Тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах трансформації суспільства.....56

Шестопалюк О.В.

Модернізація підготовки сучасного вчителя в педагогічному університеті.....67

Гуревич Р.С., Кадемия М.Е.

Педагогический профессионализм преподавателя как актуальная проблема профессионального образования.....74

ІННОВАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Биков В.Ю.

Хмарна комп'ютерно-технологічна платформа відкритої освіти та відповідний розвиток організаційно-технологічної будови ІТ-підрозділів навчальних закладів.....81

Коваленко О.Е.

Підготовка інженерів-педагогів магістерських програм – якою їй бути?.....99

Бабасєв В.М.

Науково-освітні шляхи розвитку світлотехнічної галузі.....107

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Карамушка Л.М., Куриця Д.І.

Психологічні чинники професійного стресу у держслужбовців.....112

Рыбалка В.В.

Ретроспектива научных определений личности отечественных психологов, педагогов и социологов второй половины XIX – конца XX века126

Крутий О.М.

Соціально-психологічний механізм формування діалогових компонентів особистості як суб'єкта управління соціальними системами.....137

НАШІ АВТОРИ.....147

СТОРІНКА РЕДКОЛЕГІЇ.....151

Редакційна колегія:

Ігнатюк О.А., д-р пед.наук,
(відповідальний секретар)
Балл Г.О., член-кор. НАПН
України, д-р психол. наук
Бех І.Д., академік НАПН
України, д-р психол. наук
Гончаренко С.У., академік
НАПН України, д-р пед. наук
Моляко В.О., академік
НАПН України, д-р психол.
наук
Ничкало Н.Г., академік
НАПН України, д-р пед. наук
Сисоєва С.О., член-кор.
НАПН України, д-р пед. наук
Троцько Г.В., член-кор.
НАПН України, д-р пед. наук
Князєв В.М., д-р філос. наук
Коваленко О.Е., д-р пед.
наук
Конакчієв Д., д-р наук
Кулгасєва М.Д., д-р філос.
наук
Лозовой В.О., д-р філос.
наук
Нечепоренко Л.С., д-р пед.
наук
Побірченко Н.А., д-р
психол. наук
Радіонова І.О., д-р філос.
наук
Рибалка В.В., д-р психол.
наук
Степаненко І.В., д-р філос.
наук
Хомуленко Т.Б., д-р психол.
наук
Пономарьов О.С., канд.
техн. наук
Воробйова Є.В., канд. пед.
наук
Підбуцька Н.В., канд. пед.
наук

CONTENTS

SCIENTIFIC LIFE

Editor-in-chief's opening remarks.....3

Kremen V. H.

Innovative aspects of educational activity7

Tovazhnianskyi L.L.

Potential of the scientist, teacher, citizen (to the 60th anniversary
of Oleksandr Heorhiiiovych Romanovskiy).....14

Ziaziun I.A. Wonderworld of humanity and humaneness

of Oleksandr Romanovskiy (to the 60th birth anniversary).....19

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Kudin V.A.

Emotional and aesthetic factors of teaching and education.....23

Vasianovych H.P. Good- and anti-good - action of a teacher

in the creative legacy of Ivan Franko31

Holozubov A.V.

Hero and the heroic in social and cultural space of the XX century:
the experience of totalitarianism and the consumer society.....39

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Prokopenko I.F.

Development of innovative pedagogical education as
the priority direction of modernization of national systems
of educational staff training in the XXI century.....48

Oliinyk V.V.

Development trends of postgraduate education in terms
of society transformation.....56

Shestopaliuk O.V.

Modernization of modern teacher training at the pedagogical
university.....67

Hurevich R.S., Kademiia M.Ye.

Pedagogical professionalism of a teacher as an urgent problem
of professional education.....74

INNOVATIONS IN TRAINING MODERN SPECIALISTS

Bykov V.Yu.

Cloud computer-technology platform of open education and
appropriate development of organizational and technological
structure of IT departments of educational establishments.....81

Kovalenko O.E.

Training engineers-teachers of master programs – what should it be?.....99

Babaiev V.M.

Scientific and educational ways of development of lighting industry.....107

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Karamushka L.M., Kurytsia D.I.

Psychological factors of occupational stress of public officials.....112

Rybalka V.V.

Retrospective of scientific definitions of personality of native
psychologists, teachers and sociologists of the second half
of the XIX - the end of the XX century.....126

Krutii O.M.

Socio-psychological mechanism of formation of dialogue
components of personality as a subject of social systems
management.....137

OUR AUTHORS.....149

Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний
журнал. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2013. – № 1. – 152 с.

Журнал „Теорія і практика управління соціальними системами” затверджено Постановою №1-05/1
Президії ВАК України від 10.02.2010 як наукове фахове видання України з філософських, педагогічних і
психологічних наук.

© Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”, 2013

© Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, 2013

© Українська інженерно-педагогічна академія, 2013

Вступне слово головного редактора

Шановний читачу!

Перед Вами п'ятдесятий, ювілейний, випуск науково-практичного часопису “Теорія і практика управління соціальними системами”.

Ювілей — приємна і в той же час відповідальна подія, що потребує уважного переосмислення пройденого журналом шляху, ретроспективного і перспективного поглядів на його історію і сьогодення.

Народження часопису “Теорія і практика управління соціальними системами” було зумовлене створенням 2000 року в Національному технічному університеті “Харківський політехнічний університет” гуманітарної кафедри “Педагогіка і психологія управління соціальними системами”, єдиної в Україні кафедри такого спрямування.

Само ж створення кафедри стало відповіддю на гостру потребу суспільства у спеціалістах, які б могли забезпечити ефективне інноваційне адміністративно-державне управління, управління національної економікою і соціально-культурною сферою в умовах незавершеності трансформаційних процесів у суспільно-політичній, соціально-економічній і духовно-культурній сферах, падіння рівня економічного розвитку держави, порівняно низьким життєвим рівнем населення.

Лише за умови наявності нової генерації національної еліти, видатних особистостей, висококваліфікованих управлінців – керівників-фахівців, людей, які добре розуміють свою високу місію, глибоко усвідомлюють проблеми суспільства, розмірковують над пошуком шляхів і засобів їх ефективного розв'язання та усвідомлюють свою моральну відповідальність перед майбутніми поколіннями, можна здійснити рішучі й всеосяжні реформи з метою економічного зростання й модернізації економіки країни, формування професійної й ефективної системи державного управління. Це - єдиний шлях виходу України на траєкторію сталого розвитку.

Цілком справедливо вказував Вольтер, що “слабкою робить державу не брак коштів, а нестача обдарованих людей”.

Для України проблема підготовки національної управлінської еліти має сьогодні особливе значення, оскільки всі наші негаразди значною мірою зумовлені саме вкрай недостатнім професіоналізмом фахівців, насамперед керівних кадрів, практично на всіх рівнях управлінської ієрархії. Як не прикро це визнавати, але відповідальна за такий стан і система освіти.

Тому вже на перших етапах становлення кафедри науково-педагогічний персонал почав серйозно розробляти проблеми, пов'язані з теорією і практикою соціального управління, інноваційні ідеї для вдосконалення методів педагогіки і психології з метою підвищення ефективності управління соціальними системами.

Розуміння ролі якісного соціального управління і ефективного лідера-професіонала спричинило те, що в цей період ректор НТУ “ХПІ” професор Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, професор О.С. ПОНОМАРЬОВ і автор цих рядків висунули й науково обґрунтували інноваційну концепцію формування національної гуманітарно-технічної еліти. Концепцію було видано у вигляді навчального посібника з грифом Міністерства освіти і науки України і рекомендовано для ознайомлення та впровадження в інших вишах країни.

© О.Г.Романовський, 2013

Почалася серйозна теоретична і практична робота, спрямована на підготовку в університеті майбутніх інженерів з високим рівнем гуманітарної освіченості та фахівців-психологів безпосередньо на кафедрі. Науково-педагогічний персонал почав предметно працювати над тематикою кафедри: аналіз і теоретичне узагальнення кращих здобутків вітчизняного і світового менеджменту, розроблення і впровадження нових управлінських технологій та цілеспрямованої підготовки керівних кадрів, з'явилися наукові інтереси, нагромадився матеріал.

Для оприлюднення своїх поглядів на розвиток зазначених проблем, дискусій за матеріалами наукових досліджень і постановки проблемних питань потрібен був науковий журнал, який міг би донести до широкого загалу результати діяльності вчених кафедри та інших науковців, що працюють у галузі.

І у 2000 році завдяки всебічній допомозі і підтримці ректора НТУ “ХПІ” проф. Л.Л.Товажнянського такий журнал – “Теорія і практика управління соціальними системами” - з'явився. Він був зареєстрований як наукове фахове видання з трьох спеціальностей: педагогіки, психології та філософії.

Особливістю часопису стало те, що його заснували Національний технічний університет “Харківський політехнічний інститут” – один із найстаріших технічних навчальних закладів України, гуманітарний університет - Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди та Українська інженерно-педагогічна академія. Саме фахівці у царині педагогіки, психології та філософії цих вишів становили основу редакційної колегії журналу. Поєднання специфіки наших навчальних закладів дозволяє підвищувати якість відбору та рецензування матеріалів часопису.

Журнал відіграв величезну роль у становленні кафедри “Педагогіка і психологія управління соціальними системами” як однієї з провідних кафедр НТУ “ХПІ”. Саме тут випробували свої напрацювання наші аспіранти і пошукачі.

Високі вимоги, що висувалися насамперед до авторів-початківців, дозволили їм вчитися відшліфовувати результати своїх професійних досліджень, викристалізовувати їхню наукову новизну. І не випадково за 12 років існування кафедри вона значною мірою формувалася за рахунок наукових кадрів, які сама підготувала. Так, за цей період було захищено 14 кандидатських і 3 докторські дисертації.

Можливість готувати власні наукові кадри дозволяє нам збалансовано підходити до формування науково-педагогічного складу кафедри, до якого входять і молоді, і досвідчені викладачі. Середній вік викладачів кафедри становить 41,3 року.

У своїй діяльності журнал “Теорія і практика управління соціальними системами” зосередив основну увагу на науковому дослідженні проблем, пов'язаних із завданнями формування національної гуманітарно-технічної еліти, підготовки висококваліфікованих фахівців-психологів, підвищення ефективності управління соціальними системами, удосконалення педагогічної майстерності викладачів, посилення професійної й управлінської підготовки інженерів, пошуку шляхів удосконалення психолого-педагогічних умов підвищення ефективності навчального процесу, поліпшення якості педагогіки вищої школи, інженерної психології і психології праці, впровадження інноваційних педагогічних методів навчання, поширення передового досвіду викладання, філософії освіти і філософії управління, формування творчої особистості та якостей лідера, вивчення проблем психології діяльності і психології особистості, формування професійної культури фахівця, психологічної готовності фахівця до професійної діяльності, духовно-етичного виховання управлінських кадрів та низки інших проблем.

Разом з тим, журнал прагне максимально сприяти розвитку фундаментальних теоретичних досліджень і розробленню методів вирішення практичних завдань, впровадженню психолого-педагогічних знань у навчальний процес та соціальну практику.

НТУ “ХПІ” є одним із провідних центрів освіти України, в якому ведеться фундаментальна підготовка фахівців у галузі інженерії.

Сьогодні інженерні спеціальності дуже затребувані. Ринок потребує висококваліфікованих інженерних кадрів у виробництві, медицині, будівництві, енергетиці, біології тощо. Сучасні інформаційні технології відкривають величезні можливості швидкого впровадження досягнень науки і техніки практично в усі сфери життя суспільства, отримання грандіозних і в той же час вразливих для людства результатів діяльності фахівців інженерних спеціальностей. Сьогодні не можна дозволити впроваджувати результати своїх наукових і практичних досліджень і вченим, і інженерам без усвідомлення ними ідей гуманізму, людинолюбства та збереження гармонії в суспільстві і природі в масштабах сучасної цивілізації. Тому вже не можна обійтися без володіння глибокими гуманітарними знаннями, без формування гуманітарної культури у вчених, інженерів і керівників усіх соціальних систем, а також впровадження ідей гуманізації і гуманізму в сучасну освіту.

Саме у стінах університетів, академій, інститутів закладається майбутнє світової спільноти. Щоб не допустити глобальних катастроф, необхідно вже зараз проводити активну виховну роботу з нашими студентами – тими, хто завтра стане фахівцями і керівниками України. Наше першочергове завдання – розвинути у молоді інтелектуальні здібності, загальну ерудицію, соціальні й особистісні якості, виховати духовну, моральну і культурну людину.

Тому редколегія журналу “Теорія і практика управління соціальними системами” робить все можливе для розроблення і подальшого розвитку концепцій, різних педагогічних технологій, які дозволять впливати на молодь і готувати національну гуманітарно-технічну управлінську еліту нашої держави, а кафедра педагогіки і психології управління соціальними системами прагне брати найактивнішу участь у цьому процесі.

Затребуваність журналу в наукових кругах, авторитет серед освітянської інтелігенції, аспірантів і студентів, усіх, хто хоче відчувати себе в духовній єдності однодумців, говорить про те, що журнал знайшов свого читача.

За 12 років життя нашого журналу ми зустріли багато добрих, розумних людей, талановитих, небайдужих і невтомних творців, у нас з'явилося багато друзів. Разом ми все робили із задоволенням. Інакше втілити задумане нашим колективом було б набагато складніше.

Перш за все хочу відзначити особисту роль Голови Координаційної ради академіка НАН України і НАПН України, Президента НАПН України В.Г. Кременя не тільки в наданні допомоги в організаційній роботі, залученні до часопису відомих вітчизняних та зарубіжних вчених, а й у наданні можливості познайомити читачів зі своїми теоретичними поглядами у галузі філософії, педагогіки, соціогуманітарних наук, щодо перспектив їх розвитку.

За час, що минув, було опубліковано 670 наукових статей 720 авторів. Той факт, що на сторінках журналу висловлювали свої наукові погляди визнані у світі вчені: члени Національної академії педагогічних наук України академіки НАПН України: педагоги В.І. Луговий, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, В.П. Андрущенко, В.Ю. Биков, В.В. Олійник, І.Ф. Прокопенко, С.У. Гончаренко, психологи І.Д. Бех, В.О. Моляко, члени-кореспонденти НАПН України: філософ Є.М. Суліма, педагоги Р.С. Гуревич, С.О. Сисоєва, психологи Г.О. Балл і Л. М. Карамушка – свідчить про те,

що журнал виконує свою відповідальну і почесну місію перед читачами – знайомити з багатющим досвідом видатних науковців, творчою думкою знаних вітчизняних дослідників.

Авторами статей у часописі були 78 докторів наук. Тільки перелік імен цих відомих учених: В.О. Кудін, В.М. Бабаєв, О.Е. Коваленко, Г.П. Васянович, О.В. Шестопалюк, М.І. Лазарєв, О.М. Микитюк, О.П. Мещанінов, Л.П. Вовк, Л.С. Нечепоренко, О.М. Пехота, Т.І. Сущенко, В.І. Свистун, В.В. Ягупов, В.М. Гриньова, В.В. Рибалка, Н.А. Побірченко, Т.Б. Хомуленко, Н.Є. Завацька, В.М. Князєв, В.О. Лозовий, С.О. Заветний та інші – красномовно підтверджує той факт, що наші читачі мають змогу дізнатися про сучасні вершинні думки й надбання у царині педагогічної і психологічної теорії і практики, філософії освіти, духовності, виховання, формування особистості, державного будівництва тощо.

Ми завжди раді почути думки наших зарубіжних колег. Серед авторів нашого журналу - науковці з Польщі, Румунії, Болгарії, Угорщини, Таджикистану, Франції, Китаю: Левовицкий Тадеуш, Шелігевіч-Урбан Данута, Вільш Іоланта, Якубовські Марек, Пшибитень Кшиштоф Казиміж, Влодарска-Зола Лідія, Гжегож Тілек; Іліаш Ніколае Константин, Хиргидус Іон, Букуреан Мірела, Констангиора Олександру, Шмідт Міхаела, Шмідт Камелія, Тара Іоан Георге, Раду Сорін Лівіу, Андраш Йосиф Карол, Жан-Поль Бєро та інші.

Користуючись нагодою, хочу щиро подякувати нашим партнерам за співпрацю і їхній цінний внесок у розвиток теорії і практики управління соціальними системами, а також висловити впевненість, що наші зв'язки продовжуватимуться і зміцнюватимуться.

Вважаю, що роль нашого часопису досить вагома, адже він виходить трьома мовами, що дає можливість вітчизняній науці інтегруватися у світовий науковий простір, а нашим науковцям обмінюватися досвідом, думками й поглядами.

Особливо це важливо для молодих дослідників – докторантів, аспірантів і здобувачів, яким ми завжди охоче надавали можливість публікувати свої роботи. Завдяки цьому було успішно захищено кілька десятків докторських і кандидатських дисертацій.

Вдивляючись у пройдений журналом шлях, відчуваєш упевненість, що наступний період життя журналу буде ще більш плідним, сприятиме подальшому розвитку теорії соціального управління, приносить відчутну користь вітчизняній управлінській практиці, формуванню належного професіоналізму керівних кадрів у всіх сферах політики, економіки і культури. Ми докладемо для цього всіх зусиль.

Щиро вітаю Координаційну раду, редакційну колегію, весь редакційний колектив, авторів і читачів часопису з ювілеєм! Бажаю всім добра, наснаги, щастя, натхнення, нових творчих здобутків.

*Головний редактор часопису
«Теорія і практика управління соціальними системами»,
доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН
України, проректор з науково-педагогічної роботи
НТУ «ХПІ», лауреат Державної премії України
О.Г.Романовський*

В.Г.Кремень

ІННОВАЦІЙНІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті простежено тенденції формування цінностей освіти як відповідь на виклики сучасного цивілізаційного поступу. Співвіднесено стратегію виходу на передні рубежі постіндустріального розвитку країни з цілями й цінностями національної системи освіти. Зазначено необхідність інтеграції науки й освіти в навчальному процесі. Наголошено на активності особистості у здобутті знань, розвитку та самоствердженні. Підкреслено необхідність формування сучасного світогляду, орієнтованого на сприйняття й активне творення майбутнього.

Ключові слова: особистість, національна система освіти, світоглядні орієнтири, зміст освіти, інновації, концепція стійкого розвитку, філософія освіти, освітня діяльність, науково-технічна творчість.

У виробленні нових стратегій цивілізаційного розвитку стикаються два підходи. Перший з них орієнтований на збереження людства і визначення балансу його відносин із природним середовищем. Другий підхід, який домінує в сучасному соціальному розвитку, – відома стратегія зміни світу в масштабах, що розширюються, спрямованість на постійне оновлення предметного середовища, що оточує людину. Останнім часом актуальності набувають концепції стійкого розвитку. Водночас виникають нові технології, постійно змінюється безпосереднє середовище людської життєдіяльності, і людина змушена адаптуватися не до стабільного, а до світу постійно змінного, який перебуває в динаміці трансформацій.

При обговоренні проблеми цінностей, ідеалів і стратегій освіти важливо простежити, чи можливе поєднання екологічної етики і нового ставлення до природи з тенденціями сучасної науково-технічної творчості. Ці два підходи зовнішньо постають як несумісні. Однак аналіз сучасних процесів у сфері високих технологій свідчить, що перехід до освоєння складних систем створює умови для формування нових світоглядних орієнтирів, котрі узгоджуються з ідеалами гуманістично-демократичних стратегій діяльності. Йдеться не про відмову від діяльнісного ставлення людини до світу, а про нове розуміння діяльності, особистості й творчості, що має глибокий світоглядний смисл. Таке нове розуміння сьогодні формується в різних галузях культури, і завдання філософії освіти – простежити тенденції до вироблення нових цінностей як відповідь на виклики, що постали перед сучасною цивілізацією.

З глобальними аспектами нових стратегій пов'язують не менш важливі питання, зокрема про те, яку систему освіти ми хочемо мати в Україні, щоб відповідати сучасному динамічному світу. Тут також виникає низка проблем. Зокрема, зміна шкали престижності професії. У більшості розвинутих країн будь-який вид соціально корисної праці, що приносить законний прибуток, сприймається як цінність. У наших умовах, коли мірилом соціального престижу стали гроші й влада, різко знизився ціннісний статус саме тих видів діяльності, які є ключовими в постіндустріальному розвитку цивілізації. Зокрема, малопривабливими стали професії наукового працівника і педагога. Отже, виникають небезпечні передумови втрати високого інтелектуального потенціалу країни. Очевидно, що в такому випадку в нас буде мало шансів включитися в європейську і світову економічну систему інакше, ніж як у ролі країни, яка забезпечує інші країни людськими і сировинними ресурсами. Якщо ми зацікавлені в тому, щоб Україна боролася не просто за виживання, а за вихід на передові рубежі постіндустріального розвитку, то саме із цією стратегією потрібно співвідносити цілі й цінності орієнтації освіти.

© В.Г.Кремень, 2013

Важливий аспект стратегії освіти стосується ролі наукової раціональності як головного складника, який визначає зміст сучасної освіти. Тенденція постіндустріального розвитку така, що наукова раціональність, хоча її історичний тип сьогодні змінюється, зберігає високий ціннісний статус і набуває нових соціальних функцій. Процеси глобалізації висувають на авансцену сучасного розвитку процеси діалогу культур. У цих процесах особливу роль починає відігравати рефлексивна свідомість, котра здебільшого формується в сучасній культурі під впливом наукової раціональності. Рефлексія – необхідна передумова для розуміння рівноправності різних “культурних систем відліку”, яка визначає цінності різних культурних світів, що є необхідною умовою їхнього діалогу. Коли індивіди, соціалізовані в різних традиційних культурах, включаються в спілкування, то вони не завжди розуміють один одного. Проте, якщо традиціоналістське суспільство (китайське чи індійське, наприклад) опанувало західну науку, західний тип раціональності, то сформувало рефлексивне ставлення до власних цінностей. Поза таким ставленням неможливий повноцінний діалог культур. Тоді людина однієї культури сприйматиме іншу тільки як щось чуже, виникає старий розподіл: “ми” і “вони”, “наше” і “не наше”. Ідентифікація йде лише за принципом входження в цю і тільки в цю культуру, а інша культура сприймається як дещо чуже. Для сучасності, коли процеси культурної взаємодії відбуваються надзвичайно інтенсивно, дуже важливим є саме діалог.

Наступний аспект стратегії освіти – інтеграція наукових досліджень і освіти. Вона набуває сьогодні особливої значущості, якщо врахувати зміну образу сучасної науки і типу наукової раціональності. Очевидно, знання має бути центром навчання, а нові етичні мотиви виникатимуть у рамках нової парадигми знання і формуватимуться поступово, у міру освоєння в масштабах, що розширюються, людиновимірних систем – у міру виникнення нових соціальних технологій, біотехнологій, розвитку генетичної інженерії, глобальних інформаційних мереж, через дослідження синергетичних ефектів у нелінійних середовищах і т. ін. Саме завдяки цим процесам може виникнути новий образ істини, пов’язаний з моральними імперативами. І якщо в новоєвропейській культурній традиції істинне знання розглядалось як обґрунтування моральності, то в сучасних ситуаціях намічаються тенденції до іншого бачення, яке чимось нагадує давньокитайську концепцію Дао, що означає не тільки істину, а й моральність та життєвий шлях людини. Нова парадигма знання не виникає раптом і несподівано, а немовби проростатиме всередині техногенної культурної традиції, модифікуючи, а потім і перебудовуючи її. У процесі навчання ми, як і раніше, будемо орієнтуватися на оволодіння науковими знаннями. На сьогодні немає моделі освіти, у котрій виховання в школі та ВНЗ було б відокремлене від прирощування знань, їх засвоєння і моралізаторські акценти домінували б над акцентами оволодіння істинними знаннями. Цінується професійність, а не моралізм. Професійність – основа викладацької діяльності, і тут пріоритет знання зберігається. Саме реальна діяльність людей визначає основні параметри і тип цивілізації. Все це – нові аксіологічні виміри знання, які необхідно переосмислити в концепті філософії освіти і застосувати до педагогічної діяльності.

Домінуюча якість пізнавального методу в освіті історично виявляється вже в античному світі. В Афінах – це практика філософських настанов і моральних проповідей, засвідчена в діалогах Платона і “Нікомаховій етиці” Аристотеля як приучення до розумової і моральної чеснот [1, с. 63–65]; римський дисциплінарний утилітаризм в освіті породжує класичну якість шкільного пізнання у вигляді диктатури риторичного дискурсу, редуковану сучасною нам школою в найпростіші форми трансплантованого знання.

У ранньому середньовіччі в Європі започатковуються спроби зберегти культурні елементи римської цивілізації, що відходили в небуття; церква очолює цю культурну місію, а її пізнавальне знаряддя набуває якості релігійно-духовного тренінгу – наймогутнішого психічного чинника, за допомогою якого, зауважував А. Шопенгауер, “кожна людина, навіть найбільш вчена, вважала надприродні речі, яким учила віра, принаймні настільки ж реальними, як і видимий їй зовнішній світ” [2, с. 48]. Під тиском культурної секуляризації міста і світської влади віруючій людині дарується милість мислити свою віру через *ratio*, і це встановлює в наступній європейській історії нову якість пізнавального стандарту. На території Московської Русі цього періоду домінує педагогіка “душевної побудови”, пізнавальний вплив якої, - писав В.О. Ключевський, - походить «від древньої школи-сім’ї, котра вчила божеству і віровірності..., житейським правилам, праведному життю в атмосфері “нервового збудження”», викликаного педагогічним жезлом – палкою – інструментом батьківської “ласки” [3, с. 396]; і цю якість пізнавальної дії можна позначити як ефективність “ведичного” відчуття, маючи на увазі значення слова “веди” в розумінні священної книги, вищої мудрості.

Реформація, що стала апофеозом християнського прагматизму, утвердивши в християнських чеснотах і професійності людини, відправила панахиду по темних часах з їх пізнавальною еклектикою і маніфестувала вторгнення руйнівних сил соціального прагматизму Нового часу, які внесли в освітні процедури прагматику раціональної розважливості й соціальної діловитості. Переживши другу освітню секуляризацію, у новітній історії ця якість пізнавального методу трансформувалася в дифузно-фрагментарне конструювання картини світу, поклавши початок ері трансплантованого знання.

У процесі засвоєння знання людина має справу із внутрішнім пошуком, який відкриває пограничні стани психіки, що вирішуються миттєвими, “просвітлюючими” актами і позначаються в термінах “інсайт”, “інтуїція”, “осаяння”, “конструктивна уява”, “щаслива ідея” і т. ін. Як зазначав К.Г. Юнг, розуміння цих феноменів через “несвідомий процес, результатом якого є раптове вторгнення у свідомість неусвідомлюваного змісту, несподіваної ідеї чи передчуття”, бере початок у філософії А. Бергсона [4, с. 61]. Та свідомо діяльність, яка тільки здається свідомою, котра властива науковому пошуку і якій традиція найчастіше приписує виключно логічні підстави, насправді пронизана “переступанням” через мікро- і макророзриви потоку, що її охоплює, зовнішнього і внутрішнього досвіду, часом не поміченими внутрішніми феноменами. Феномен внутрішнього, душевного видається близьким тому, що шукав А. Бергсон як “інше пізнання”, як “бачення іншої половини реальності”, коли “до інтелекту приєднали б інтуїцію” [5, с. 334]. Така схема духовної активності, що дає життя будь-якій творчості, яка знаходить свої начала в сутностях свідомого і несвідомого через розмикання кордонів між ними, формує принцип внутрішньої можливості наукового пізнання [6], визначаючи домінуючу якість пізнавального методу, який циркулює в сучасних системах наукової освіти. Ця якість, іншими словами, пов’язана зі створенням різних шаблів позараціонального знання: імпліцитного, інтуїтивного, автоматизованого, трансцендентного, а також з утворенням інтегрованого знання в суб’єктів навчання [7, с. 48-51].

Важливе розуміння того, яку роль відіграють ефекти інтуїтивного, позараціонального в засвоєнні знань і розвитку творчої особистості, стверджує К. Роджерс. Під впливом власних духовних шукань С. К’еркегор визначає як одну з принципових педагогічних позицій те, що “знання, здобуте особисто тобою, не може бути прямо передане іншому” [8, с. 336]. Насправді, як тепер ми можемо зазначити, важливою є здатність педагога “супроводжувати” досвід особистих пошуків учнів, наявність і розвиненість якої великою мірою обумовлюються тільки його особистим

досвідом і особистою історією власних трансцендувань, тобто креативних осяянь. Вчитель у нашій школі, як правило, не має досвіду використання предметних знань у сфері зовнішнього світу; це позбавляє його можливості бути провідником у пошуку продукту творчого пошуку, оскільки в нього немає власної історії як практичного предметного досвіду. Отже, він не володіє метомовою духовних форм, які індукуються спеціальним знанням, що ставить його в дуже скрутне становище перед “обличчям досвіду”, ґрунтованого на практиці творчого пошуку.

Така диспозиція визначає в кращому випадку дуже стримане ставлення викладача до недогматичних методів навчання, зокрема до способів набуття знань, які базуються на дослідницькій практиці, під якою він розуміє алгоритм наукового дослідження. З тією самою причиною можна спостерігати більший учительський успіх у таких предметних областях, як література і рідна мова. Останньою навіть за всіх недоліків знання орфографії більшість володіє краще, ніж математикою. Подібна, дуже поширена диспозиція вчителя стосовно нової “дослідницької” практики, яка сьогодні входить у школи, визначає як нового суб’єкта вчителювання професійного наставника; саме йому через його професійний і життєвий досвід належить роль духовного наставника “нових” учнів на шляху пізнання, у надбанні того нового знання, яким сам він на цей момент не володіє і яким вони спільно оволодіють. У цьому суть розуміння особливого шкільного пізнавального методу, що опосередковує нову якість.

Головна дорога до творчої продуктивності пролягає через сфери дослідницької активності, що розуміється в найширшому контексті. Активності, котра є актом творчого осяяння, що захоплює “свідоме і несвідоме” індивіда. Особливу роль у виробництві продукту творчості відіграють системи інтегрованого знання. Успіх творчої активності залежить від потужності й організованості пізнавальних структур, які утворюють каркас індивідуальної психіки. Розуміння того, що ховається за творчим актом, без сумніву, буде поліпшено відкриттям таємниць когнітивної динаміки в системі, яка поєднує активність різних структур знання з історією суб’єкта.

Таким чином, у контексті філософії освіти система сучасної освіти висуває вимогу до якості пізнавального методу, котру можна сформулювати як принцип креативності наукового пізнання. Принцип, що конститує схему переживання знання під тиском внутрішнього пошуку і становить опозицію широко розрекламованому псевдоінтелектуалізму, який маскується сьогодні в “індустрію освіти”. У підсумку це перетворює справу навчання на сурогат середньовічного ремісництва, котре являє нам у результаті ту освітянську реальність, що репрезентує вчорашній день і є гальмом для сучасності.

Проблема здійснення соціального і професійного вибору в сучасній школі полягає не в тому, що учень не знає, ким бути, а в тому, що, по-перше, він не має можливості спробувати практично бути кимось іншим, крім школяра, у тому числі у професійному плані. По-друге, традиційна школа і не ставить собі таких завдань. Імператив пізнавальної свободи конститує свободу вибору пізнавальної активності у певній особистій диспозиції в умовах пластичності освітнього середовища, яке забезпечують інтегровані освітні системи й науково-інноваційний технологізм. Властивість творчої трансцендентності пізнавальних актів відкриває шлях до нового знання, створюючи внутрішню пізнавальну свободу особи. Цей спектр пізнавальних можливостей особистості, які саморозширюються, є тим, що визначає систему динамічної пізнавальної свободи в освітніх закладах і руйнує монополію вчителя на істину.

Уявлення традиційної педагогіки про нібито соціальне замовлення на включення учнів у суспільне буття висувають претензії до дійсної реальності. Жодна з освітніх систем, які існували, ніколи на практиці не вирішувала такого завдання. Мудрість

соціальної природи незримо вкладає в руки вчителів знаряддя, що готували молодих людей не до включення, а до утвердження в суспільстві – батіг або лінійка в минулому чи методи науково обґрунтованої креативної освіти в майбутньому. Обсяг пізнавальної свободи в освітніх системах є мірою ефективності цих зусиль, які забезпечить філософія освіти [9, с. 99].

Ідеться про ствердження особистості як у власних очах, так і в різних колах соціальності, що її охоплюють, включаючи й малі, й обширні сфери життєдіяльності. Ствердження особистості – це те, з чим співвідноситься будь-яка, навіть замкнута, система освіти; це внутрішня здатність, яку здобувають, нехай у незначних масштабах, самі учні; це процес, що має тавро істини як з погляду особистості, так і в інтересах діючої соціальності, тобто суспільства. Адже тільки через утвердження своєї особистості індивідуальність здатна відокремитися від поглинання загальним, відчутти себе як особливе, спробувати встановити з цим особливим контакт. Пізнавальна свобода для особистості, яка твориться, є видом природної цінності. Та якість пізнавальної свободи, яку мають у собі системи наукової освіти, опосередковує прагнення індивідуальності звільнитися від суспільного і природного тиску. Це наповнює почуттям, співзвучним із внутрішньою відчуженістю, вимоги якої приховані від “ока раціоналізуючого розуму”, настановлюючи на шлях духовного відособлення.

Набуття духовного досвіду, який дає змогу ствердитися у сучасності, виявити себе в ній і пережити її, незмінно присутнє у будь-якій освітній системі. Проте з незмірно вищою інтенсивністю ця “метафізика духу” властива системам креативної освіти, обґрунтованим наукою. Цінності духовного досвіду здобуваються не тільки через властиву цим системам пізнавальну процедурність, а й за допомогою особливого, вільного освітнього середовища, котре творить архітектоніку нових навчальних культур і здатне створювати людей, що звеличують суспільство і не розчиняються в ньому. Тому таке середовище не може бути зліпком, моделлю існуючого світу, але водночас і не може бути відокремленим від нього. Ця “архітектонічна” проблема задає межі пластичності освітнього середовища. Така дійсність змушує шукати відповідь на питання, наскільки культура освітніх закладів може бути відображенням, моделлю чого-небудь і до якого рівня соціальної реальності може бути наданий доступ до неї. Філософія освіти допомагає звільнитися в осмисленнях освітнього буття від насильства соціальної фільтрації і стати на шлях наукового, продуктивного методу пізнання процесу творення особистості.

Філософія освіти має посідати належне місце не лише у продукуванні сучасних знань, а й у формуванні світогляду студентів і учнів. Потрібно чітко усвідомлювати, що світогляд у людини складається приблизно до 25 років на основі набутих знань, традицій сім’ї, культури, власного життєвого досвіду, який у молодій людини ще недостатній. Філософія, яка існує у вищій школі, може претендувати лише на інструментальність у тому розумінні, що власними засобами вона допомагає людині чітко й усвідомлено виробляти своє життєве світобачення поза будь-якими ідеологічними імперативами. Кваліфікований виклад філософії формує власний, індивідуальний погляд на світ і навколишню дійсність. У цьому аспекті світогляд та ідеологія – різні речі. Варто нагадати, що в розвинутих країнах будь-яке впровадження “світогляду” в навчальний процес називається “індоктринацією”, нав’язуванням доктрин або, ще простіше, ідеологізмом. А кожна ідеологізація кваліфікується як порушення прав учня чи студента. До речі, порушенням прав вважається введення в програми загальноосвітніх шкіл викладання певної релігії або навіть підкреслення пріоритетності тієї чи іншої релігії, адже в класі можуть бути діти із сімей різних конфесій. Батьки, які хочуть дати дітям релігійну освіту і виховання, повинні направляти їх у спеціальні школи при конфесіях.

Справжня філософська освіта формує не просто “світогляд”, а готує людину до викликів сучасної цивілізації. Е. Тоффлер у книзі “Шок від майбутнього” найважливішим завданням “стратегії виживання” визначив забезпечення новому поколінню “м’якої посадки в майбутньому”. А для цього систему освіти треба переорієнтувати на “передбачення майбутнього” [10, с. 67]. Радянська система освіти, попри її позитивні досягнення, через ідеологізацію орієнтувала людей на соціальну незмінність і засвоєння готового знання. Тим самим учні були приречені на “шок від майбутнього”. І воно настало з різкими соціокультурними змінами після перебудови, у період формування молодшої держави України, з ринково-економічними трансформаціями звичного буття. Багато з цих людей так і не адаптувалися до нових умов, що зробило їх життя дискомфортним.

Як наслідок, філософія освіти повинна спрямувати освітній процес на майбутнє, вивести його з минулого в сучасність, а також орієнтувати на вирішення проблем, а не засвоєння готового знання. Здавалося б, це загальновідомо, однак для того, щоб це стало реальністю, потрібно працювати над виходом зі старої інформаційної моделі й переходити до концепції людиноцентризму, в основі якої – проблематичність, діалогічність і дискусійність. Всі ті надбання, які має вітчизняна філософська думка з її акцентом на софійності мислення, гуманізмі, кордоцентризмі.

Такий підхід найбільшою мірою сприятиме подоланню монологізму, проповідницьким моделям передання знання, нескінченних посилок на авторитети, інколи досить сумнівні. У підсумку це дасть можливість не просто володіти інформацією, наприклад про філософію, але бачити в навколишньому житті проблемні ситуації, чітко формулювати завдання, самостійно вирішувати їх, рефлексивно ставитися до вибраних посилок, критеріїв тощо. Іншими словами, не щось знати про філософію, а філософувати, тобто застосовувати її до потреб практичного життя.

Список літератури: 1. *Аристотель*. Никомахова етика // Аристотель. Етика. – М: АСТ, 2002. – 492 с. 2. *Шопенгауэр А.* Об интересном / А. Шопенгауэр. – М: АСТ-ЛТД, 1997. – 432 с. 48. 3. *Ключевский В.О.* Два воспитания // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / В.О.Ключевский. – М.: Педагогика, 1990. – С. 392-400. 4. *Юнг К.Г.* Сознание и бессознательное / К. Г. Юнг. – СПб.: Университ. кн., 1997. – 544 с. 5. *Бергсон А.* Творческая эволюция / А. Бергсон. – М.: Канон-Пресс-Ц, 2001. – 384 с. 6. *Карпов А.О.* Интегрированное знание / А.О.Карпов // Человек. – 2003. – № 4. – С. 81–85. 7. *Корнетов Г.Б.* История педагогики / Г. Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 268 с. 8. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М: “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с. 9. *Карпов А.О.* Принципы научного образования / А. О. Карпов // Вопр. философии. – 2004. – №11. – С. 89-102. 10. *Тоффлер А.* Футурошок / А. Тоффлер. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.

Bibliography (transliterated): 1. Aristotel. Nykomahova etika / Aristotel // Aristotel. Etika. – M: AST, 2002. – 492 s. 2. Shopenhauer A. Ob interesnom / A. Shopenhauer. – M: AST-LTD, 1997. – 432 s. 48. 3. Klyuchevskii V.A. Dva vospitaniya / / Anthologiya pedagogicheskoy mysli Rossii vtoroy poloviny XIX – nachalo XX v. / V.A. Klyuchevskii. – M: Pedagogyka, 1990. – S. 392-400. 4. K.G. Jung Soznanie I bessoznatelnoe / K.G. Jung. – Spb.: Unyversyt. kniga, 1997. – 544 s. 5. A. Bergson Tvorcheskaya Evolutsiya / Bergson. – M: Canon Press-C, 2001. – 384 s. 6. Karpov A. Yntehryrovannoe Znanie / A. Karpov // Chelovek. – 2003. – № 4. – S. 81-85. 7. Kornetov G.B. Istoriya pedagogyki / G.B. Kornetov. – M: Izd URAO, 2002. – 268 s. 8. Rogers C.R. Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenye cheloveka / K.R. Rogers. – M: "Progress," "Unyvers", 1994. – 480 s. 9. Karpov A. Printsipy

Nauchnogo Obrazovaniya / A. Karpov // Vopr. filosofiyi. – 2004. – № 11. – S. 89-102.
10. A. Toffler. FuturoShock / A. Toffler. – Spb: Lan, 1997. – 464 s.

УДК 378.1

В.Г.Кремень

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье прослеживаются тенденции формирования ценностей образования как ответ на вызовы современной цивилизации. Соотнесена стратегия выхода на передние рубежи постиндустриального развития страны с целями и ценностями национальной системы образования. Отмечена необходимость интеграции науки и образования в учебном процессе. Сделан акцент на активности ученика (студента) в получении знаний, развитии и самоутверждении. Подчеркнута необходимость формирования современного мировоззрения, ориентированного на восприятие и активное созидание будущего.

Ключевые слова: личность, национальная система образования, мировоззренческие ориентиры, содержание образования, инновации, концепция устойчивого развития, философия образования, образовательная деятельность, научно-техническое творчество.

UDC 378.1

V. Kremen

INNOVATIVE ASPECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY

The article compares main trends in education as a response to the challenges of modern civilization. Author correlated strategy of post-industrial development with the goals and values of the national education system. He noted the need for the integration of science and education in training, focused on the activity of the student (student) in the acquisition of knowledge, self-development, and self-affirmation, emphasized the need for a modern ideology, which should be focused on the perception and the active creation of the future.

Keywords: personality, the national education system, world landmarks, the content of education, innovation, the concept of sustainable development, the philosophy of education, educational activities, scientific and technical creativity.

Стаття надійшла до редакційної колегії 20.03.2013

Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ

**ПОТЕНЦІАЛ НАУКОВЦЯ, ПЕДАГОГА, ГРОМАДЯНИНА
(до 60-річчя Олександра Георгійовича Романовського)**

У кожній сфері людського життя є особистості, авторитет яких безсумнівний. На таку оцінку в педагогіці професійної освіти повною мірою заслуговує проректор з науково-педагогічної роботи, завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Олександр Георгійович Романовський.

Діяльність О.Г. Романовського - відомого вченого, особливої людини, справжнього учителя – є прикладом безкорисливого і натхненного служіння науці, освіті, суспільству, Україні. Йому притаманна невтомна наполеглива праця в царині педагогічних наук, постійна готовність ініціювати і втілювати в життя найважливіші завдання професійної підготовки сучасних конкурентоздатних фахівців, відстоювати і пропагувати передові педагогічні ідеї.

Запорукою успіху є колосальна працьовитість, високий інтелект, відповідальність і вимогливість, наполегливість і впевненість у досягненні поставленої мети, сила духу, духовність, виважена й активна громадянська позиція. Надзвичайна працездатність, відкритість до педагогічних інновацій викликають захоплення та повагу.

З повним правом Олександра Георгійовича можна віднести до тих особистостей, хто творчим горінням, справжньою любов'ю до своєї справи, відданістю рідному університету примножує його славу і традиції.

Понад тридцять років О.Г. Романовський працює проректором НТУ “ХПІ”. Із самого початку цієї роботи одним з основних напрямів діяльності Олександра Георгійовича був розвиток матеріально-технічної бази інституту. Серед його пріоритетних завдань у 1981 році стала підготовка до святкування 100-річного ювілею ХПІ. У контексті цього в найкоротші терміни були проведені будівельні роботи з введення об'єктів випробувальної бази ОКБ ВІТ (Особливе конструкторське бюро високовольтної імпульсної техніки, тепер НДПКІ “Молнія”) в сел. Андріївка, будівництво навчального корпусу У-2 та розпочато будівництво унікального спортивного комплексу ХПІ.

У наступні роки під керівництвом Олександра Георгійовича були розроблені і з успіхом реалізовані такі проекти: лабораторний корпус ОКБ ВІТ по вул. Шевченка, 47; гуртожиток № 7 по вул. Победоносній; гуртожиток №2 по вул. Тимурівців, 9 а; житловий будинок по вул. Чубаря, 1; будівля бібліотеки НТУ “ХПІ”.

Також були здійснені роботи з реконструкції гуртожитку № 12 ЕМБ-факультету під житловий будинок для співробітників по вул.Клочківській, 222; реконструкція гуртожитку № 10 по пров. Артема, 4 для іноземних студентів; виконано капітальний ремонт Палацу студентів з повною перебудовою сцени і глядацької зали на 1000 місць.

У 2012 році введено в експлуатацію гуртожиток № 3 для прийому іноземних туристів на час ЄВРО 2012.

Використовуючи свій талант керівника, Олександр Георгійович зумів створити згуртований колектив високопрофесійних фахівців, що здатний у найкоротші терміни виконати завдання будь-якої складності.

© Л.Л.Товажнянський, 2013

Сьогодні проректор О.Г.Романовський крім розвитку матеріально-технічної бази опікується ще і питаннями навчально-методичної та редакційно-видавничої діяльності в університеті. З 2000 року - очолює кафедру педагогіки і психології управління соціальними системами, яку було створено з метою вдосконалення навчально-виховного процесу і розвитку психолого-педагогічного напрямку навчальної та науково-дослідної роботи. Кафедра такого спрямування є першою і єдиною в технічних вищих навчальних закладах України, вона випускає фахівців з трьох спеціальностей – “Психологія”, “Педагогіка вищої школи”, “Адміністративний менеджмент”.

Унікальність науково-педагогічної діяльності кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами під керівництвом Олександра Георгійовича полягає в практичному впровадженні синергетичного ефекту на основі співробітництва 10 докторів наук та 24 кандидатів наук із дев'яти напрямів – педагогічних, психологічних, філософських, технічних, медичних, біологічних, економічних наук, мистецтвознавства та державного управління.

На кафедрі відкрито:

- аспірантуру за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти (педагогічні науки) – 2001 рік;
- аспірантуру за спеціальністю 19.00.03 – Інженерна психологія, психологія праці – 2010 рік,
- підготовку за спеціальністю “Психологія” (денне навчання) – 2004 рік,
- магістратуру за спеціальністю “Адміністративний менеджмент” – 2004 рік,
- магістратуру за спеціальністю “Педагогіка вищої школи” – 2005 рік.

Проф. О.Г.Романовський - автор 352 наукових робіт, у тому числі 5 підручників, 13 монографій, 22 навчальних посібників з грифом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.

Вагомим є внесок ученого у розроблення педагогічних концепцій, проблем гуманізації та гуманітаризації освіти, інтегративних процесів у навчанні.

Професор О.Г.Романовський є одним з авторів Концепції формування національної гуманітарно-технічної еліти України. Першим невідкладним кроком у вирішенні проблеми кадрового забезпечення трансформаційних процесів у нашій країні має стати цілеспрямоване формування необхідної суспільству інтелектуальної й управлінської еліти. О.Г.Романовський пропонує інноваційну педагогічну систему, що орієнтується на інтегровану гуманітарну, психолого-педагогічну та управлінську підготовку інженерів-керівників.

З метою практичної реалізації цієї системи Олександр Георгійович виступив ініціатором проведення міжнародних конференцій з проблем еліти і Кримських педагогічних читань. Уже проведено десятки конференцій, співorganizатором яких він був і залишається.

Ідеї та концепції Олександра Георгійовича спрямовані передусім:

- на дослідження психолого-педагогічних засад формування гуманітарно-технічної еліти для українського суспільства;
- гуманізацію і гуманітаризацію вищої технічної освіти на основі педагогіки вищої школи;
- формування лідерських та управлінських якостей у випускників вищих технічних навчальних закладів.

Особливо цінними в науковому доробку Олександра Георгійовича є праці “Педагогіка управління”, “Основи управлінських технологій” (навчальні посібники для студентів ВНЗ з грифом МОНмолодьспорту України), “Інженерна психологія” (підручник) тощо. На особливу увагу заслуговує створення унікального циклу наукових праць, присвячених досягненню успіху. Початком циклу було видання навчального посібника для студентів ВНЗ з грифом МОН України “Філософія досягнення успіха” (2003 рік), а потім

низки підручників – “Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект” (2007 рік), “Педагогіка успіху” (2011 рік), “Педагогика успеха” (2012 рік). Сучасна наукова інформація, яка викладена в цих дослідженнях, життєво необхідна кожному педагогу, науковцю, аспіранту. У них вони знаходять шляхи для вирішення складних нагальних педагогічних завдань. Незмінними залишаються простота, доступність, послідовність викладу.

Серед досягнень науково-педагогічної школи Олександра Георгійовича варто назвати підготовку й захист 2 докторських і 14 кандидатських дисертацій.

Напрямами педагогічного пошуку професора О.Г. Романовського та учнів його науково-педагогічної школи можна також вважати: особистісно-професійний розвиток і самовдосконалення суб’єктів освітнього процесу; вивчення особливостей формування готовності майбутніх інженерів до професійного саморозвитку, мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, формування базових та відповідних компетенцій сучасних фахівців інженерно-технічного профілю, їх професійно важливих якостей та відповідних педагогічних умов їх професійної підготовки тощо.

Матеріали досліджень науково-педагогічної школи Олександра Георгійовича та його учнів покладено в основу навчальних посібників і монографій: “Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика”, “Формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності”, “Ділова бесіда в системі управлінських технологій”, “Ділова етика”, “Зміст і сутність педагогічної діяльності”, “Психологія розуміння в управлінському спілкуванні” тощо.

Посідаючи посаду проректора з науково-педагогічної роботи НТУ “ХПІ”, О.Г. Романовський успішно виконує обов’язки заступника голови Методичної ради університету, яка є координуючим органом, що визначає напрями і перспективи розвитку університету, генератором нових підходів в організації навчального процесу і методики навчання, справжнім організаційно-аналітичним центром нашої діяльності з питань подальшого вдосконалення якості підготовки фахівців.

Велику увагу О.Г. Романовський приділяє узагальненню й поширенню досвіду національних і зарубіжних вишів у питаннях удосконалення організації навчально-методичної роботи, гуманізації навчально-виховної процесу та духовного розвитку особистості, для чого він щорічно організовує й очолює міжнародні конференції: “Фундаментальна освіта і формування гуманітарно-технічної еліти”; “Переяславская рада: ее историческое значение и перспективы развития восточнославянской цивилизации”, “Проблеми гармонізації міжнаціональних відносин на пострадянському просторі”, “Пространство литературы, искусства и образования – путь к миру, согласию и сотрудничеству между славянскими народами”, “Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес”.

Нагромаджені в нашому університеті величезний досвід методичної роботи, сучасні технології навчання, психолого-педагогічні методи роботи зі студентами сприяють розвиткові системи підвищення кваліфікації, що вже багато років викликає жвавий інтерес викладачів з ХПІ та інших вишів Харкова, які щороку вдосконалюють педагогічну майстерність у нашому університеті. Саме цей напрям підтримується і постійно розвивається О.Г. Романовським.

За час керівництва проф. О.Г. Романовським методичним відділом робота з удосконалення педагогічної майстерності стала більш структурованою і системною. Зросла кількість і розширився діапазон тем, які обговорюються в 17 методичних постійно діючих щотижневих семінарах. Педагогічні технології передачі технічних знань, активізація навчального процесу, технології і менеджмент дистанційного навчання, методика використання веб-технологій, створення сайтів, лінгвістична і термінологічна підготовка фахівців, комп’ютерні технології моделювання – ці та інші

теми пропонуються викладачам, а сам Олександр Георгійович веде семінар “Основи педагогічної майстерності”.

З метою поширення досвіду формування практичних навичок і вмінь педагогів-новаторів в університеті понад десять років проводиться Міжвузівська школа-семінар “Сучасні педагогічні технології в освіті”, яка проходить під керівництвом проф. О.Г. Романовського. Розмаїття форм її проведення – майстер-класи, педагогічні майстерні, ділові ігри, тренінги, дискусії, лекції, презентації – а також тем, що розглядаються, зробило цей сучасний захід дуже популярним не тільки на теренах колишнього СРСР, а й далекого зарубіжжя. Її учасники знайомляться із сучасними технологіями проведення занять, обговорюють як специфічні форми викладання конкретних дисциплін, так і проблеми, що потребують координації дій освітніх установ.

Ураховуючи те, що визначальною характеристикою якісно нового етапу історії людської цивілізації стає інноваційний тип світового розвитку, учений замислився над розробленням нового змісту, методів і засобів навчання, його відповідного дидактичного забезпечення й науково-методичного та психолого-педагогічного обґрунтування, значного поглиблення теоретичної бази знань, посилення прикладної спрямованості навчання, розкриття творчого потенціалу студентів та викладачів відповідно до їхніх нахилів, запитів, здібностей і вподобань. Він запропонував створити в системі освіти НТУ “ХПІ” відповідну парадигму, яка б включала застосування сучасних педагогічних технологій формування інноваційного типу мислення студентів. Із цією метою проф. О.Г. Романовський – як проректор з науково-педагогічної роботи – розробив і вніс пропозиції щодо активізації впровадження сучасних педагогічних технологій у навчальний процес університету, які і були втілені у відповідному наказі № 323-І від 11 червня 2010 року.

Беручи до уваги особливості фахової підготовки, було визначено сучасні педагогічні технології, а потім запропоновано відповідним факультетам. З метою надання методичної допомоги науково-педагогічним працівникам факультетів призначено консультантів з числа провідних педагогів університету, які використовують сучасні педагогічні технології, та викладачів кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами. Розроблено систему роботи методичного відділу і консультантів для надання всебічної методичної й організаційної допомоги факультетам і науково-педагогічним працівникам у впровадженні сучасних педагогічних технологій.

Наступною ініціативою доктора педагогічних наук, проф. О.Г. Романовського було створення Центру сучасних педагогічних технологій НТУ “ХПІ”, головним завданням якого стало забезпечення:

- переходу від навчання, орієнтованого на знання, до особистісно і діяльнісно орієнтованого навчання,
- цілісності навчально-виховного процесу,
- здатності науково-педагогічних працівників до формування національної гуманітарно-технічної еліти,
- єдності світоглядної, фундаментальної, спеціальної, соціально-гуманітарної й управлінської підготовки,
- необхідності формування у студентів системного типу мислення і його інноваційного характеру,
- високої соціальної і професійної мобільності людини та її готовності до змін.

В НТУ “ХПІ” велику увагу приділяють питанню забезпечення навчального процесу навчально-методичною літературою. Тому 2002 року було створено програму “Підручник”, керівництво якою здійснює проф. О.Г. Романовський. Успішне виконання цієї програми значно покращило навчально-методичне забезпечення навчального процесу. Щорічно науково-методична література НТУ “ХПІ” відзначається на різних виставках України, де наш університет здобуває високі нагороди.

З метою активізації та покращення якості редакційно-видавничої діяльності О.Г. Романовський як проректор з науково-педагогічної роботи, який керує цією діяльністю, був одним із головних організаторів проведення університетських конкурсів: на кращий підручник, монографію, навчальний посібник із грифом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, на кращий дистанційний курс, які щороку проводяться в нашому університеті.

О.Г. Романовський є заступником голови Ради кафедр соціально-гуманітарних дисциплін, основними напрямками роботи якої є: вдосконалення організації навчального процесу, методології та методики викладання гуманітарних дисциплін відповідно до нових нормативних документів та вимог Болонського процесу; вдосконалення навчальних програм нового покоління навчальних планів та відповідних методичних матеріалів; забезпечення студентів необхідною навчальною і методичною літературою; міжнародні наукові програми для викладачів університету; пошук та застосування нових форм виховної роботи зі студентами та ін.

Як заступник голови Ради кафедр соціально-гуманітарних дисциплін, який безпосередньо керує їхньою роботою, О.Г. Романовський велику увагу приділяє підвищенню якісного складу науково-педагогічних працівників зазначених кафедр. Так, завдяки його особистій підтримці тільки в 2009-2010 навчальному році були захищені 4 докторські та 6 кандидатських дисертацій. Це є добрим прикладом і для кафедр технічного напрямку.

Наукові та педагогічні здобутки О.Г. Романовського відзначено високими званнями, урядовими нагородами.

Крім величезного життєвого досвіду, таланту вченого і керівника, є ще одна грань цієї яскравої особистості – це поетичний дар. Олександр Георгійович – професійний поет. В Україні, Росії та Польщі видано 10 збірок його поезій, а на його вірші написано більш ніж 60 музичних творів для сольного та хорового виконання. Невичерпний запас душевної енергії, емоційної сили і в той же час лірична проникливість і щира людяність, здібність за допомогою несподіваної метафори передати складність і глибину світобудови, душі й людських відносин – це поєднання вирізняє поета О.Романовського з-поміж інших. Для його поезії характерні філософські роздуми, гуманізм, прагнення - як громадянина і вихователя – до добра, самовдосконалення, утвердження особистісних цінностей.

Особливе місце у житті нашого університету посідає Фестиваль слов'янської духовної музики і поезії "Колокольный звон Пасхальный", який проводиться щорічно. Стрижнем Фестивалю є духовна поезія О.Г. Романовського та музичні твори на його вірші.

Слухаючи або читаючи їх, переймаєшся дивовижним поєднанням Віри в Бога з вірою в самого себе і виразно відчуваєш непохитну переконаність автора, його духовність, величезну внутрішню силу та енергію.

У своїх віршах автор оспівує любов до жінки, до життя, до краси людських відносин, але робить це перебуваючи у щирій Любові до Бога й з визнанням того, що Вища істина - це єднання людини й Бога.

Цікавою і досить характерною рисою ювіляра є й те, що він, виявляючи щирі турботи про багатьох людей і допомагаючи їм, ніколи нічого не просив для себе особисто.

У складні часи, в яких ми живемо, звернення до мудрості, духовності та гуманності повертають людину до неминущих цінностей, до вічного прагнення вдосконалення особистості, її Душі.

Щиро бажаю вельмишановному Олександру Георгійовичу щастя, здоров'я і творчого довголіття. Упевнений, що Ваш невтомний пошук і масштабні дослідження й надалі сприятимуть самовизначенню і становленню поколінь високоосвічених громадян України.

Іван Зязюн

**ДИВОСВІТ ЛЮДСЬКОСТІ Й ЛЮДЯНОСТІ
ОЛЕКСАНДРА РОМАНОВСЬКОГО
(до 60-річчя від дня народження)**

Миттєвість природного перебування Людини на загадковій і чарівній планеті Земля набуває необхідності й значущості лише в трьох критеріальних вимірах її з'явлення й життєвості: наповнення сучасним смислом опанованих нею історичних культурних надбань людства, народів малої й великої Батьківщини, передусім, як складової Всесвіту; особистісне уособлення гуманістичних духовних цінностей і їх примноження; саморозвитку впродовж життя успадкованого від роду осередку природних здатностей і їх самореалізації в особистісному творчому натхненні.

Згідно із цими критеріями, щоб Бути Людиною, необхідно пройти радісно й успішно дві школи розвитку: в сенситивному періоді – від народження до шести років – Школу родини й дошкілля та Школу початкову з найінтенсивнішим наповненням поваги й любові до Дитини, неухильного виявлення віри і довіри до її ексклюзивних природних схильностей, не зважаючи на природні нерівності дитячих можливостей й уподобань. Кожна дитина в цей період свого входження в соціальні відносини повинна відчувати емоційно-почуттєві переживання прекрасного й піднесеного, відкласти їх у файлах підсвідомості і постійно розвивати впродовж усіх життєвих миттєвостей. Друга школа – загальноосвітня й вищий навчальний заклад. Це школа саморозвитку особистості. Ця школа тримається на трьох підвалинах – інтелекті, афекті й волі. У ній самоосвіта й самовиховання є критерієм життєвого успіху й людяності особистості. Тут обираються, формуються й розвиваються професійний вибір і професійний досвід, що підтримують і живлять суспільно-життєву самодостатність особистості. Тут набирають найвищого розвитку естетичні почуття, які водночас є потребою й мотивом діяльності й дії особистості. Поза афектом (емоціями й почуттями) немає людського життя й людської діяльності та дії, не відбувається людський поступ і радість життя, не розвиваються ціннісні відносини, як критерій творчого осяяння й акмеологічного успіху, найвищих досягнень людської підсвідомості та інтуїції.

Я мовлю про своє власне бачення мого власного життєвого поступу. Розумію, що воно ексклюзивно особистісне, як і в кожній людині, що відбуває життя лише в обмеженому часовому просторі. Чим більше б я (як і кожна людина) зустрів талановитих педагогів добро-творців, тим досконалішим і гуманнішим був би мій (як і кожної людини за таких параметрів) досвід взаємодії із людським середовищем і особливо з моїми учнями й колегами-професіоналами (якщо обрав педагогічну професію). Але я завжди відчував і переживав помічений мною парадокс Ісуса Христа: "Чим більше добротворення людям, тим більше гвіздків у моє тіло й мою душу". І прийшов до висновку: "Якщо ти професіонал у системі Людина-Людина, якщо ти Вчитель, завжди тримай напоготові тіло й душу для відчайдушної фізичної й духовної болі від людей, які не відчували велику силу благородства від своїх батьків, передусім, від свого родоводу, завше від своїх вчителів, від своїх колег-одноліток, які часто-густо нав'язувалися стати друзями, а потім зраджували, здавалося, на дріб'язках, виявляючи зневагу, заздрощі, зло". Переживати болі означає знайти в собі сили й здатності виконати свій Учительський обов'язок: прилучити до власної душі скривджених своєю обмеженістю учнів і дати їм шанс стати Людьми.

© І.А.Зязюн, 2013

Шукаєш собі друзів за своєю подобою. Кожен може сказати про обмежене коло таких однодумців. Але якщо вони є, то немає більшої радості від спілкування з ними, від захоплюючого благородства, коли душа наповнюється красою й піднесеністю, катарсизуючись від усіляких негативізмів, від бруду потворного й низького. З гордістю милуєшся їхнім інтелектом, логікою мислення, високими пориваннями в досягненні злетів у наукових, практичних професійних діяннях чи в різноманітних інших особистісних уподобаннях.

Завжди відчуваю гордість від дружелюбності, людяності, інтелігентності, високої духовності мого побратима-педагога, талановитого вченого Національного університету "Харківський політехнічний інститут", проректора, знаного поета в мистецьких колах Харкова, України й Росії Олександра Георгійовича Романовського. Нас поєднала випадковість і приголубила стійкістю товариських дружніх стосунків у часі понад п'ятнадцятирічної сталості.

Піднімаю телефонну трубку.

- Вас турбує проректор Харківського політехнічного інституту. Я кандидат технічних наук. Хочу написати й захистити докторську дисертацію в очолюваній Вами спеціалізованій вченій раді. Допоможете?

- Чому б і ні. Але спеціальність у нас педагогічна – професійна педагогіка. Приїжджайте, порадимось.

Зразу згадав і ХПІ, і його ректора – Леоніда Леонідовича Товажнянського.

Рівнозначної за знаменитістю постаті ректора, професора Товажнянського, в Україні не було. Понад тридцять років він виконував у ХПІ обов'язки проректора з навчальної роботи. Неодноразово як проректор представляв ушлявлений навчальний заклад на нарадах ректорів Східного та Північного регіонів України, що відбувалися, як правило, в Харківському юридичному інституті. Виконуючи обов'язки ректора Полтавського педагогічного інституту, я неодноразово слухав його виступи на цих нарадах. Блискучий оратор, завжди з новими ідеями й пропозиціями, вселяв у мою душу впевненість про високу якість підготовки інженерних кадрів в Україні. ХПІ першим в Україні розпочав гуманітаризацію навчального процесу. У першій половині 80-х років, наприклад, було започатковано кафедру етики та естетики. Таких кафедр не було в жодному з 30-ти педагогічних інститутів. У багатьох із них курс естетики взагалі не викладався.

На одній із нарад мене сильно критикував заступник міністра з Міністерства вищої й середньої спеціальної освіти за особливий іспит у Полтаві з виявлення педагогічних здібностей в абітурієнтів. На мій захист сказав проникливе слово Л.Л.Товажнянський. Так я з ним познайомився. Задум харків'ян про педагогізацію навчального процесу, як основу гуманітаризації, був чи не єдиним в Радянському Союзі. Подумалось, що на посаді ректора колишній проректор не зрадив своїм задумам, підтримуючи ініціативу провідних політехнічних навчальних закладів Європи.

Привіталися ми з Леонідом Леонідовичем, як давні знайомі. Він представив мені свого заступника і повів розмову про педагогічну майстерність кожного випускника Політехніки. Інженер - передусім організатор сучасних технічних технологій. Лише завдяки високопрофесійним інженерам, робітникам та найсучаснішим електронним роботам можна здійснити революцію в техніці. Глибоке знання педагогіки, як практичної психології, конче необхідне як інженерам, так і педагогам, які їх навчають.

– Уже дозріли до відкриття гуманітарних спеціальностей у Харківській політехніці. Обов'язково започаткуємо в інституті підготовку психологів, - так підсумував нашу зустріч Леонід Леонідович. Можливо, на рівні інтуїції, завдяки ознайомленню з тенденціями пошуків різних навчальних закладів світу, ректор розумів

важливу істину дієвості психопедагогіки, як теорії й практики процесу навчання, активного розвитку й саморозвитку сучасної особистості, здатної започаткувати й досягти максимальної технічної, технологічної, екологічної та економічної результативності за допомогою винайдених нею сучасних нанотехнологій. Психологія має посилити традиційну педагогіку, яка вичерпала усі свої ресурси й резерви в умовах високотехнічних і високорезультативних інформаційних технологій на порозі XXI століття.

Проректор справив на мене враження розумної, наполегливої, рішучої, талановитої, інтелігентної, добротворної людини. І, як покаже час, я в ньому не помилився. До цього варто додати, що вже тоді він мав високе звання лауреата Державної премії.

Підписую наказ про прикріплення О.Г. Романовського до відділу сучасних навчальних технологій. Для мене, для Інституту педагогіки і психології професійної освіти НАПН України, для інших Інститутів, для Академії педагогічних наук у цілому розпочався цікавий період пошуку альтернатив сталим напрямам наукового пошуку, вибору нових об'єктів наукового дослідження у розмаїтій системі освіти України, зокрема й вищої.

Невдовзі харківські політехніки запросили мене виступити на пленарному засіданні щорічної міжнародної наукової конференції, яку організовував університет в Алушті. Відверто кажучи, я не дуже розумів свою корисність для світових учених у галузі різних сфер технічного пошуку, добре орієнтуючись у вічній суперечності між "фізиками й ліриками", яку так проникливо й високохудожньо відтворив Максим Рильський у поетичному творі "Троянди і виноград". Але відмовити своїм колегам і добрим друзям я не міг. Тим більше, що проректор ХПІ - кандидат технічних наук - мав здобути у нас гуманітарний докторський ступінь. По-моєму, таке трапилося в Україні вперше.

За короткий проміжок часу Олександр Георгійович став своїм у колективі Інституту. Його консультант, відомий в Україні вчений-дидакт, автор підручників з фізики, академік С.У. Гончаренко сказав мені, що цей молодий вчений є ґрунтовно підготовленим фахівцем у галузі педагогіки й психології. Він вчасно захистить дисертацію.

Душа моя залоскотіла теплом, радістю та гордістю і за Леоніда Леонідовича Товажнянського, за його неперевершений педагогічний талант виявляти в людях творчі природні задатки, і за Олександра Георгійовича Романовського. Ніхто з нас тоді не уявляв, який могутній пласт гуманітарної духовності приховується у різних файлах підсвідомості Олександра Романовського. Це виявилось вже після успішного захисту ним докторської дисертації, а потім підтвердилось, коли одна за одною вийшли друком поетичні збірки ще не відомого нікому поета.

Перед нами постає могутній філософський інтелект із безліччю витончених емоційно-почуттєвих відтінків прекрасного й піднесеного, цих здавна відомих естетичних переживань, поза якими не існує жоден людський подих. Чітка логічна побудова пісенного віршування швидко знайшла композиторів і виконавців – відомих в Україні солістів і хорові колективи. Численні вечори поезії Олександра Георгійовича відбулися в Харківському театрі опери і балету, Палаці студентів ХПІ, Київській філармонії. Поціновувачі творчого доробку члена Спілки письменників Росії (і її секретаря), члена Спілки письменників України О.Г. Романовського не залишилися поза впливом його людськості й людяності, цих невичерпних благодатних різновидів людського досвіду, що живлять людську культуру, людську совість, людську віру в Божу благодать.

Я трохи випередив події за послідовністю їх розгортання, пов'язаних із моїм першим виступом перед докторами технічних наук на черговій щорічній міжнародній

конференції в Алушті. Справді, перший у житті виступ перед людьми технічних професій найвищого ступеня науковості й технологічної практичності з багатьох країн світу – Америки, Канади, Франції, Росії, Румунії, Польщі, Болгарії, Німеччини. Тема моєї доповіді – "Естетика наукового пошуку". Я щиро подивувався тій увазі до моєї теми й тій повазі до колеги-гуманітарія, що вперше зворушили мій педагогічний досвід. Технічної душі не буває. Людській душі усіх професій притаманні не лише інтелектуально-естетичні помисли, але й здатність їх опредметнення в досконалих технічних і художніх виробках, здатних змінити світ людських уявлень завдяки вольовій вправності рук, що пахнуть хлібом й трояндами людської творчості.

Наступного дня я виступив на пленарному засіданні наукової конференції "Нові педагогічні технології в освіті та формування гуманітарно-технічної еліти", яку організував О.Г.Романовський. Були запрошені ректори ВНЗ, завідувачі гуманітарних кафедр ХПІ, директори шкіл, учителі загальноосвітніх шкіл Криму, вчені Академії педагогічних наук України. Цією конференцією започатковані Кримські педагогічні читання. Цього року - 21-24 травня - відбудуться вже шості читання.

Хочу додати таке. Професор О.Г.Романовський очолює кафедру «Педагогіка і психологія управління соціальними системами», відкрив спеціальність "Психологія". Як проректор з науково-педагогічної роботи НТУ "Харківський політехнічний інститут" опікується методичною і редакційно-видавничою діяльністю університету. Нещодавно зборами Національної академії педагогічних наук О.Г.Романовський обраний членом-кореспондентом НАПН України. Бажаємо Олександрові Георгійовичу в річницю його Ювілею разом зі своїми колегами й учнями творчої наснаги у досягненні найвищих виявів добротворення для України й її обдарованого Народу.

Цю посвяту Ювілярові я виконав від імені науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Найважливішим у нашій співдружності є пізнання непізаного, особливо душі сучасної людини. Саме єдність гуманітарного й технічного мислення у їх пізнаваності наближає нас до висновку авторів Гордона Драйдера і Джанет Вос у книзі "Революція навчання", що сколихнула педагогів усього світу: "Люди, незалежно від свого віку, можуть навчатися достоту всього, якщо їм дати змогу використовувати власний стиль навчання і свої сильні риси". Бажаю шановним харківським педагогам і науковцям із Києва творчих успіхів у досягненні цієї прекрасної Мети!

В.А.Кудин

ЭМОЦИОНАЛЬНО - ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

В статье показана важная роль формирования и развития эмоционально-эстетической культуры человека в процессе обучения и воспитания, которая в современной системе образования учитывается недостаточно. Определенно, что эмоционально-эстетическое воспитание должно пронизывать весь учебный процесс средней и высшей школы. Кроме того, рассмотрено формирование высокой эстетической культуры путем разумного насыщения всего учебного процесса эстетической компонентой, максимально пробуждающей и развивающей чувства учащихся.

Ключевые слова: обучение, эмоционально-эстетическая культура, развитие, воспитание, современная система образования.

**Эмоциональное восприятие – это
азбука обучения и воспитания.
Только тот, который овладел ею,
способен просвещать мир человека.
В. Сухомлинский**

Вынесенные в эпиграф слова выдающегося педагога-ученого, талантливого учителя – организатора и воспитателя коллектива Павлышской школы на Кировоградской области – говорят об актуальности данной проблемы для работы как в школе, так и в высших учебных заведениях. Уделяя максимум времени усвоению содержания учебных предметов, у преподавателей остается мало времени для глубокого осмысления важности эмоционально-эстетического фактора и его далеко не второстепенной роли в успешности процесса обучения. Кроме того, зачастую эмоционально-эстетический фактор считается второстепенным, само собой разумеющимся в силу естественного влияния всего окружающего мира природы и общества на эмоции и чувства людей.

Со времени формирования коллективных форм образования постепенно складывались триединые требования к системе образования и воспитания. Они неодинаково проявляли себя на практике в разные периоды истории, но, в сущности, оставались неизменными для всех стран и народов.

Суть их заключается в следующем:

1. Обучение и образование всегда стремились передать обучающимся определенную сумму знаний, необходимых для их применения в практической деятельности. Для среднего образования речь шла об усвоении учебных предметов в области естественных и гуманитарных наук, изучение которых становилось определенной основой для получения высшего образования или для выполнения тех рабочих операций, которые не требовали более высокого специального образования.

2. Формирование у учащихся и студентов духовных ценностей, культуры, воспитание нравственных, моральных норм поведения в обществе, пробуждение чувства совестливости, доброжелательности, помощи другим, отзывчивости и способности сопереживания, высокой эмоционально-чувственной культуры.

3. Глубокое понимание связи человека с природой, миром космоса, другими людьми, осознание высокой ответственности за все совершаемое и творимое в жизни.

© В.А.Кудин, 2013

Хотя в той или иной мере система образования отвечает всем этим требованиям, однако более или менее успешно удается передать обучающимся определенную сумму знаний, необходимых для их применения на практике. Это требование в той или иной степени школа и высшие учебные заведения реализовали.

Значительно меньшие успехи достигнуты современной системой образования в сфере духовной и эмоционально-чувственной культуры. Вопросы ее воспитания зачастую отодвигаются на второй план. Тем более что моральной оценки ученики, кроме общего признания или осуждения недостойного поведения, не получали. В аттестат об окончании средней школы, кроме оценки по поведению, ничего другого не записывается, а в университетском дипломе даже это не упоминается.

Что же касается привития глубокого понимания своей связи с природой, миром космоса, другими людьми, осознания высокой ответственности за все совершаемое и творимое человеком в жизни, то эта проблема ограничивается только изучением экологии и мер безопасности человека.

Подобное состояние в функционировании системы образования, складывавшееся десятилетиями во всем мире, считалось само собой разумеющимся. Ведь главное состояло в подготовке работника или специалиста, способного быть профессионалом в узкой области. Все остальное считали желательным, но побочным и не учитывали при оценке результатов деятельности.

Все возрастающее применение результатов научно-технических открытий, сложность их внедрения в практику показали, что наряду с требованиями высокого уровня профессиональной квалификации все настоятельнее встают вопросы эмоционально-чувственной культуры, нравственных, моральных качеств каждого работающего. На каждом шагу в современных трудовых и общественных отношениях все больше ощущается общекультурная недоразвитость, чувственно-эстетическая ограниченность, духовная ущербность. Эти недостатки все более негативно сказываются и на качестве профессиональной подготовки будущих специалистов, делая все более актуальным необходимость их профессионально-личностного развития.

Существует проверенная жизнью истина, что приблизительность познания чего-либо в жизни может быть выражена в относительной форме, более или менее передающей суть познаваемого. Чем ближе наш разум к познанию истины, тем меньше разнообразие форм ее выражения. Для познанной истины, сути явления, вещества, создаваемого изделия возможной становится лишь *единственная* форма конкретного выражения результата. Примеров подобного множество, например, эволюция в самолетостроении, когда скорость современного самолета требует применения более совершенной его формы, а по отношению к ракете даже форма современного сверхзвукового самолета уже не подходит.

Подобные явления все очевиднее дают о себе знать не только в сфере применения современных машин и механизмов, но и в более скрытой форме они начинают проявляться во всех сферах общественной жизни, во взаимоотношениях людей. Это, в свою очередь, делает необходимым применение новых подходов во всей системе образования и педагогике в целом. Их единство и целостность должны быть направлены на соответствие будущего специалиста всем требованиям, предъявляемым к нему в современных условиях. Это относится к эмоционально-эстетическому развитию детей, юношей, взрослых, к повышению их общей культуры, к овладению способностью универсального видения мира, пониманию сопричастности к его развитию.

Любая форма развития может идти по линии совершенствования или разложения. Известно, что все имеющиеся у человека задатки способны как развиваться, совершенствоваться, так и деградировать, притупляться. Этот закон развития живого относится в одинаковой мере и к материальной, и к духовной сферам жизни человека. Всё

живое, если не развивается, неизбежно деградирует. В сфере материальной подобное заметно более очевидно, чем мире эмоционально-чувственного в человеке. Это, так или иначе, проявляется не только в процессе обучения и воспитания, но и в восприятии окружающего мира, природы, людей, с которыми общается человек. Здесь приобретают особую значимость жизненные ценности людей, которые они впитывают разумом и сердцем.

Существующие системы образования и воспитания влияют на содержание духовного и интеллектуального потенциала человека. Чем совершеннее эти системы, тем успешнее решение задач в области развития разума и чувств человека. Уделяя максимум внимания развитию знаний, мы и до нынешнего времени оставляем на втором плане необходимость обучения и развития чувств, культуры эмоций. Обучая инновационным технологиям, забываем, что наивысшей “инновационной технологией” был и остается человек. Кроме рациональных знаний, существует мир чувств и эмоций, развивать и совершенствовать которые не менее важно, чем получать знания, которое добываются человеком благодаря его чувствам и эмоциям, без них не было бы никаких открытий в жизни.

Все гениальные ученые, раскрывшие многие тайны законов природы, неизменно подчеркивали огромную значимость эмоционально-эстетического в их творчестве. Гениальный Леонардо да Винчи, создавший многие машины и аппараты, предвосхитивший технические открытия 19 и 20 столетий, был, как известно, выдающимся живописцем, архитектором, конструктором. “Мысленные вещи, не прошедшие через ощущение, пусты и не порождают никакой истины, разве только вымыслы. Истинная наука – та, которую опыт заставил пройти через чувства”. “Ничто не родится там, где нет жизни чувственной”. “Глаз, называемый окном души, это – главный путь, которым наши чувства могут в наибольшем богатстве и великолепии рассматривать дивные творения природы и открывать ее законы” [1].

А вот признания великого ученого XX столетия Николы Теслы: “Моя память полностью зрительная и ретроспективная. Я выучил дюжину иностранных языков, тщательно занимался литературой и искусством, читал все подряд, роясь в библиотеках... Впоследствии осознал, что не создал бы ничего без той громадной самоподготовки, без научных знаний, которые я получил в течении десятков лет напряженной работы”. “Мое зрение и слух были экстраординарными, я мог слышать раскаты грома на расстоянии 550 миль и тиканье часов, находящихся через три комнаты от меня”. “Наш мозг обладает *очень чувствительными* нервными клетками, что *позволяет ощутить* истину, даже когда она еще недоступна логическим выводам”. И еще: “неудержимое стремление найти решение возникающей проблемы постепенно обретает такую силу, что я неспособен с ней справиться... начинается непрерывная работа мысли, способствующая развитию моих наблюдательных способностей, *пробуждению эмоциональных сил*, что дает мне возможность познать истину огромной важности” [2].

Бенджамин Франклин – изобретатель громоотвода, составивший карту течения Гольфстрима, осветивший города уличными фонарями, сделавший много для развития геофизики, изобрел также музыкальный инструмент с трущимися стеклянными шарами, создал двойные очки для старческой дальнозоркости, обогатил знания в области электричества. Он был ученым и выдающимся государственным деятелем, обладателем огромных научных знаний и высокой культуры. Не случайно на его надгробии написано: “Он вырвал у неба молнии, а затем у тиранов скипетры”.

“Моцарт и Достоевский дали мне больше для моих научных поисков, чем все Гауссы мира вместе взятые”, – это сказал А. Эйнштейн.

А вот Д. Менделеев, посетивший выставку, на которой была выставлена картина А. И. Куинджи “Лунная ночь на Днепре”, писал: “Перед «Днепровской ночью» А. И. Куинджи, как я думаю, забудется мечтатель, у художника невольно явится своя новая мысль об искусстве, поэт заговорит стихами, в мыслителе же родятся новые понятия – всякому она дает свое”. Искание истин – это и есть наука, а оно невозможно без развитых чувств и эмоций.

Вспомним В. Ломоносова, а также Софью Ковалевскую, не только, как гениального математика, но и талантливого писателя-романиста. Наш современник – знаменитый врач-офтальмолог В. Т. Филатов, разработавший пересадку роговицы, метод тканевой терапии, создавший учение о биогенных стимуляторах, вернувший зрение тысячам незрячих, оставил после смерти десятки живописных полотен, создание которых помогало ему в науке и практической работе хирурга-офтальмолога. Авиаконструктор О. Антонов также является не только создателем серии самолетов, но и талантливым художником-живописцем. Великий ученый П.Л. Капица – основоположник физики низких температур, сильных магнитных полей, открывший сверхтекучесть жидкого гелия, человек большой культуры, высоко ценивший искусство, - подчеркивал, что “эмоциональный момент в науке и жизни государства играет существенную роль..., что сегодня тот общественный строй является наиболее прогрессивным, в котором наиболее полно развиваются духовные качества человека, поскольку это является основой для его наиболее счастливого существования и творчества”. Когда ум соединяется с глубиной чувств, человек неизменно становится прогрессивным[3].

Гений XX века В. И. Вернадский признавался, что во всей его научной деятельности всегда присутствовал, помогая ему, элемент эстетический. Наконец, еще одно важное замечание “творца” кибернетики Норберта Винера: “Будущее оставляет мало надежд для тех, кто ожидает, что наши новые механические рабы создадут для нас мир, в котором мы будем освобождены от необходимости мыслить. Помочь они нам могут, но при условии, что *наши чувства и разум* будут удовлетворять требованиям самой высокой морали. Мир будущего потребует еще более суровой борьбы против ограниченности нашего разума, он не позволит нам возлечь на ложе, ожидая появления наших роботов-рабов” [4].

Известный ученый-физик Евгений Пашковский во время дискуссии о роли искусства, эмоций, заметил: “Я всегда пытался найти в науке красоту, считал, что эстетическое начало играет в ней огромную роль. Чувства – лучи, освещающие путь между внешним и внутренним миром, а ум перекидывает мост между реальным и непознанным”.

Подобных высказываний выдающихся ученых, изобретателей, конструкторов о значении эмоций и чувств в творчестве можно привести очень много. Они показывают, какую важную роль играет эмоционально-эстетический фактор во всей системе современного образования и воспитания. Это говорит о необходимости значительного обогащения основ педагогики, прежде всего ее отношения к эмоционально-эстетическому фактору в процессе обучения, что особенно важно при подготовке многочисленной армии учителей и педагогов.

Пора им осознать, что эмоциональная, чувственная недоразвитость учащихся – это, по меткому выражению В. Сухомлинского, наполовину завязанные глаза и заткнутые уши. Только учитель с его высокоразвитыми чувствами, глубокой культурой и современными научными знаниями способен снять эту повязку и открыть учащимся огромный мир человеческих чувств, красоту природы и тонкость проявлений нравственного и духовного мира людей.

Известно, что умственный труд, высокая культура и нравственный подвиг, совершаемый человеком, – лучшие строители совершенного общества. Невежество больше всего тормозит развитие общества, а оно происходит от убожества знаний, чувственной ограниченности, невосприимчивости к горю и боли других людей. Завистливые, алчные невежды, интеллектуально недоразвитые индивиды – это опасные микробы отвратительной болезни в обществе.

Необходимость качественного обогащения современного образования и педагогики вызвана научными открытиями, расширившими круг знаний, что требует новых подходов в образовании и развитии педагогической практики.

В свое время талантливый английский социолог Герберт Спенсер образно заметил, что культура – это круг света, который создает лампа в темном пространстве. Чем ярче лампа и большой от нее световой круг, тем резче грань, отделяющая свет от тьмы. Такой своеобразной лампой в современной жизни расширяющегося технологического и механического окружения людей является обогащение всей системы обучения и воспитания, озаренной лучами чувств и энергией эмоций. Жизнь диктует необходимость возвращения людей к истокам жизни, понимания того, что мы частичка Природы и ее нужно любить и беречь. А любить и беречь без развития в человеке чувства восхищения перед нею невозможно.

Высокая эстетическая культура людей воспитывает и развивает творческое начало, способствует созданию всего великого и гениального, что есть в музыке, живописи, литературе. Великое, а не то бездарное и извращенное, что под видом “модерного” и “нового” грязным потоком обрушилось сегодня на человечество. Обрушилось, щедро оплачиваемое торгашами, ради отупления народов, манипулирования их сознанием.

Для воспитания высокой эстетической культуры необходимо разумное насыщение всего учебного процесса, независимо от содержания преподаваемых предметов, за счет эстетического фактора, максимально пробуждающего и развивающего чувства учащихся. В руках талантливого учителя-педагога самые сложные абстрактные понятия могут вызвать интерес, внимание и переживание.

Мне на всю жизнь запомнилось впечатление, которое произвели на учеников уроки приехавшей в нашу сельскую школу молодой учительницы географии и рисования Марии Ивановны. Она на обыкновенной доске, мелом, на наших изумленных, а затем восхищенных (на всю жизнь) глазах нарисовала обыкновенный табурет, а на нем яблоко с плодоножкой и листиком. Мы, ученики, были настолько поражены и восхищены, что впоследствии все ее уроки географии как бы освещались мастерством ее рисунка. Впечатление от её уроков и мастерства пробудило у нас, шестиклассников, желание и попытки самому достичь чего-нибудь подобного. Хотя это мало кому удавалось, но, незаметно возникла любовь не только к предмету рисования, но и к постижению знаний и по другим предметам.

И еще один пример из далекого прошлого. Переход от изучения арифметики к алгебре, тригонометрии и раньше, и сегодня дается школьникам не просто. Трудно от конкретности слов или известных цифр переходить к абстрактным символам формул, пока за ними не раскрывается образ определенных понятий о реальных явлениях и предметах. Так было и с нами, когда мы перешли в старшие классы.

Алгебру и физику преподавал никогда не улыбавшийся, внешне строгий учитель. Традиционно все его почему-то побаивались и даже старались не попадаться на глаза. Подобное отношение к нему передавалось от одних учеников к другим еще и потому, что он был предельно требовательным и не делал никаких поблажек, если урок не выучен и материал не усвоен. Понятие же о справедливости требований учителя, как правило, учениками не всегда осознается. Так было и с нашим отношением к

преподавателю алгебры и физики. Ведь мы не знали, что он по-своему переживал сложившееся к нему отношение и, как человек творческий, искал способы его изменения.

Все произошло для нас как-то совсем неожиданно. Вацлав Казимирович, так звали нашего учителя, как обычно вошел в класс, глянув на невытертую классную доску, не стал нам выговаривать, что он раньше всегда делал, сам аккуратно вытер доску и, не произнеся ни слова, начал красиво писать очередную алгебраическую формулу.

На тщательно вытертой доске мягким мелом он выводил буквы уравнения, одну за другой. Строчки выписывались как-то удивительно ровно, а белые аккуратные буквы на черном фоне доски вдруг выделялись как-то необычно красиво и привлекательно. Сначала мы молча наблюдали за учителем, потом начали выписывать в тетрадь формулы. Каждый старался переписать их так же красиво, как это сделал Вацлав Казимирович. Впервые он не говорил, что это нужно переписать, а наблюдал за нашими сосредоточенными лицами. Потом прошел между рядами и, увидев, как старательно мы пишем, отметил, что мы стремимся *так же красиво* переписать формулы. Урок пролетел незаметно. А в заключение он неожиданно прочитал стихотворение А.С. Пушкина о том, что поэзию нужно проверять алгеброй. Ученики впервые проводили Вацлава Казимировича, сожалея о том, что его урок закончился очень быстро. После этого алгебра и физика стали любимыми предметами, а мы ждали начавшего улыбаться нам учителя с нескрываемым уважением.

Наверное, подобных примеров из своей жизни сотни учащихся из тысяч школ страны могут назвать немало, как и противоположных, негативных по своему содержанию. Все они свидетельствуют о вечном и наиболее существенном в образовании – художественно-эстетической культуре учителя, его мастерстве преподавания и постоянном поиске пути к сердцу и разуму своих воспитанников. Наиболее талантливые из них, такие как В. Сухомлинский, приходят к идеалу “Школы радости”, А. Макаренко – к идеалу красоты порядка и силы доброты доверия, С. Шацкий – к идее применения получаемых знаний в практической деятельности и т.п.

Ведь не случайно в одной из своих последних публикаций В. Сухомлинский отметил, что, если бы ему вдруг довелось начинать работать в неизвестной ему школе, первое, чем бы он поинтересовался – *как научили детей чувствовать*. Если дети чего-то не знают, рано или поздно, так или иначе они об этом могут узнать, а если детей не научили чувствовать, – подчеркивал он, – этому не только сразу, а возможно, и никогда не научишь.

Вот почему первые четыре года внимание в школе должно уделяться, наряду с преподаванием установленных учебных предметов, развитию чувств, эмоций детей с помощью музыки, пения, рисования, лепки, простого конструирования и чистописания (каллиграфии). В семилетке должны продолжаться занятия по музыке и рисованию, приобщению к красоте поэтического слова, яркого и самобытного художественного образа в прозе и поэзии. При этом оценивать знания надо не так, как это сегодня делают “мудрецы” тестовых опросников, когда знание по литературе оценивают по дате и месту первого опубликования того или иного произведения, а не по его содержанию и чувствам, которые оно вызвало.

Самое уродливое, что вошло в нынешнюю среднюю школу и университеты, – это нелепое поклонение перед примитивными требованиями так называемого Болонского процесса, которые не учитывают лучшее, что было в нашем образовании, и игнорируют то, что могло вызвать в процессе обучения и воспитания неисчерпаемый мир чувств и эмоций, обогащающих наш разум и развивающих творческое восприятие жизни.

Эмоционально-эстетическое воспитание должно пронизывать весь учебный процесс средней и высшей школы. Особое внимание ему должны уделять в

педучилищах, педагогічних університетах при отриманні спеціальностей, які пов'язані з роботою з людьми (вчителі, педагоги, медики, працівники сфери обслуговування). Це не означає, що в інших сферах діяльності повинен бути ослаблений інтерес до розвитку художньо-естетичної культури, просто вона повинна відповідати видам і формам здійснюваної професії. Будь-який спеціаліст повинен завжди мати возвишаючий його ідеал, щоб розумно керувати своїм поведінням, отримувати почуття задоволення від виконуваної ним роботи.

Говорячи про важливість переобладнання в системі освіти і виховання розвитку емоційно-естетичного, не можна забувати, що людині запрограммовано від природи *лише його біологічна організація*, яка створює не більше ніж передумови для суспільно-трудової діяльності людини. «Основні соціальні риси людини, – як відзначав видатний вчений-біолог Н. Дубинин, – його «людськість», колективізм, розуміння добра і зла, правди і лжі, почуття краси, здатність передбачити майбутнє і пов'язане з цим почуття відповідальності, почуття любові і т. п. – все це соціально утверджалося і виховувалося і було різним для різних історических епох, передаючись шляхом успадкування і освіти».

Нинішня задача все очевидніше вимагає плідного рішення необхідності повернути людям всю повноту духовної і культурної життя. Розуміти, що такі заняття, як розгадка кроссвордів, отупляють, а не розвивають мислення, для цього необхідно концентроване зосереджене мислення, спрямоване на рішення стоящих перед людиною завдань.

Людей почали «кормити» стандартною псевдокультурою масового виготовлення, отупляти свідомість бідною рекламою. Такого роду цінності мало що дають людині, більше того, вони позбавляють людей людськості, порядковості, совісті, повноти духовної життя, яка була і залишається вище накоплення непотрібних речей і надлишків грошових вкладів в банках.

Навчання в школах і вузах заповнили примітивно складені тести, дітей і студентів все більше оточують творчо мислити, самостійно мислити, відчувати красу оточуючого світу, захоплюватися і поважати порядковості і доброту людей.

Вік складних технологій, фантастичних в своїх швидкостях комп'ютерів, Інтернету як ніколи раніше вимагає розвитку і удосконалення в людині тих властивостей і якостей, які при будь-яких обставинах залишають його людиною, творцем і створювачем, здатним відкривати нове, покращувати і удосконалювати вже відоме. Без високорозвинутих почуттів, без культури емоцій виконати свою високу людську місію люди не зможуть.

Значительні зміни в матеріально-технічній і соціально-суспільній житті народів все настоятельніше диктують більш тісне зближення між країнами і народами. Важливим фактором в здійсненні цієї історическої тенденції є виховання і формування емоційно-чуттєвої культури людей.

Тільки тоді, як писав гениальний Нікола Тесла, коли світ науки, розуму і мистецтва розсіяє темноту технологічного заплутання, коли нації сольються в одну, коли буде одна мета у всіх народів Землі, буде досягнута мрія про загальному світі і торжестві дружби між народами.

Список літератури: 1. *Леонардо да Вінчі*. Вибрані твори: в 2 т. – М.: Вид-во Студії Артемія Лебедєва, 2010. 2. *Тесла Нікола*. Статті.- Самара: Агні, 2008. 3. *Капіца П.Л.* Експеримент, теорія, практика.- М., 1974. 4. *Вінер Н.* Творець і робот.- М., 1966. 5. *Арно А.* Логіка або наука мислити. - М., 1991. 6. *Амосов М.* Алгоритми розуму. - М., 1991. 7. *Бойко В.* Енергія емоцій в спілкуванні: погляд на себе і інших. - М., 1996. 8. *Вартанян. Г.* Емоції і поведінка. - Л., 1989. 9. *Вернадський В.* Наукова думка як

планетарное явление. - М., 1992. 10. Додонов Б. В мире эмоций. - К., 1987. 11. Дарвин Ч. Автобиография. - М., 1964. 12. Дубинин Н. Вечное движение. - М., 1986. 13. Ильин Е. Эмоции и чувства. - Петербург, 2002. 14. Макаренко А. Педагогические сочинения в 8 томах. - Т. 4, 5. 15. Симонов П. Что такое эмоция? - М., 1966. 16. Сухомлинский В. Вибрані твори в 5-ти томах. - Т. 2. - К., 1976. 17. Сноу Ч. Две культуры. - М., 1962.

Bibliography (transliterated): 1. Leonardo da Vinci. Izbrannye proizvedeniya: v 2 t. - M.: Izd-vo Studii Artemija Lebedeva, 2010. 2. Tesla Nikola. Stat'i.- Samara: Agni, 2008. 3. Kapica P.L. Jeksperiment, teorija, praktika.- M., 1974. 4. Viner N. Tvorec i robot.- M., 1966. 5. Arno A. Logika ili nauka myslit'. - M., 1991. 6. Amosov M. Algoritmy razuma. - M., 1991. 7. Bojko V. Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i drugih. - M., 1996. 8. Vartanjan. G. Jemocii i povedenie. - L., 1989. 9. Vernadskij V. Nauchnaja mysl' kak planetarnoe javlenie. - M., 1992. 10. Dodonov B. V mire jemocij. - K., 1987. 11. Darwin Ch. Avtobiografija. - M., 1964. 12. Dubinin N. Vechnoe dvizhenie. - M., 1986. 13. Il'in E. Jemocii i chuvstva. - Peterburg, 2002. 14. Makarenko A. Pedagogicheskie sochinenija v 8 tomah. - T. 4, 5. 15. Simonov P. Chto takoe jemocija? - M., 1966. 16. Suhomlins'kij V. Vibrani tvoriv v 5-ti tomah. - T. 2. - K., 1976. 17. SnouCh. Dve kul'tury. - M., 1962.

УДК 37.017

В.О.Кудін

ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНІ ЧИННИКИ ВИКЛАДАННЯ Й ОСВІТИ

У статті показано важливу роль формування й розвитку емоційно-естетичної культури людини в процесі навчання і виховання, яка в сучасній системі освіти враховується недостатньо. Визначено, що емоційно-естетичне виховання має пронизувати весь навчальний процес середньої і вищої школи. Крім того, розглянуто формування високої естетичної культури шляхом розумного насичення всього навчального процесу естетичної компонентою, максимально пробуджує і розвиває почуття учнів.

Ключові слова: навчання, емоційно-естетична культура, розвиток, виховання, сучасна система освіти.

UDC 37.017

V. Kudin

EMOTIONAL AND AESTHETIC FACTORS OF TEACHING AND EDUCATION

The article shows the importance of the formation and development of emotional and aesthetic culture of rights in the process of training and education, which in the modern system of education is taken into account enough. Determined that the emotional and aesthetic education should permeate the entire educational process middle and high school. Also, consider the formation of high aesthetic culture of making a reasonable saturation of the aesthetic component of the educational process, as awakening and a sense of students.

Keywords: learning, emotional and aesthetic culture, development, education, the modern system of education.

Стаття надійшла до редакційної колегії 20.02.2013

Григорій Васянович

**ДОБРО-Й АНТИ-ДОБРО-ДІЯ УЧИТЕЛЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ
ІВАНА ФРАНКА**

У статті аналізується творча спадщина видатного українського письменника і вченого І. Я. Франка в аспекті добро- і анти-добро-дії учителя. Особлива увага приділяється формам вияву добро-дії особистості учителя: психологічній підтримці дітей на уроках, яким важко висловити свою думку; організації додаткових занять, консультацій з тими, хто відстає від навчання; запобігання злу; прищеплення любові до праці тощо.

Ключові слова: учитель, добро-дія, позанавчальна діяльність, спадщина Івана Франка.

Постановка проблеми. Однією із найзагальніших категорій науки етики є добро. Це поняття виражає позитивне моральне значення явищ суспільного життя в їх співвідношенні з ідеалом. Учитель є носієм блага, добра, моральних чеснот. Його діяльність в ідеалі має бути цілковито спрямованою на формування почуття любові, добра у вихованців. Утім, така спрямованість має ознаки гетерономії, а справа полягає в тому, щоб особистість творила добро самостійно, добровільно, на рівні автономії (І. Кант). Людина є духовною тоді і остільки, оскільки вона вільно самоудосконалюється. Добро є одухотвореною, живою силою духа; натомість зло – сліпою силою ненависті, сваволі, лицемірства і т.ін.

Добро-дія учителя реалізується під впливом морального мотиву, тобто безкорисливого бажання допомогти учневі у його становленні й зростанні. Водночас засоби, обрані для реалізації моральної мети, не повинні наголошувати або піддавати сумніву моральний вчинок. Виконуючи добро-дію, не варто керуватися принципом “мета виправдовує засоби”. Не кожне сприяння благу іншого є добро-дією в моральному сенсі, а лише те, яке здійснюють під впливом морального бажання в ім’я інтересів ближніх.

Форми добро-дії вчителя можуть бути різноманітними: психологічна підтримка дітей на уроках, яким важко висловити свою думку; додаткові заняття, консультації з відстаючими у навчанні, організація гурткової роботи тощо; запобігання злу (захист від агресивності батьків, старших учнів та однокласників); прищеплення любові до праці.

Учителі та учні мають досвід не лише добро-дії, а й анти-добро-дії, отже – зла. Запобігти злу – це є реальне добро в діяльності вчителя.

Аналіз останніх досліджень проблеми. Педагогіку добра останнім часом ґрунтовно досліджують видатні вітчизняні й зарубіжні вчені: Ш. Амонашвілі [1], І. Бех [2], Я. Гомплевич [17], І. Зязюн [3], Н. Сейко [5] та ін. Учені доводять, що педагогічна діяльність є мета-діяльністю, оскільки в її процесі відбувається суб’єкт-суб’єктна взаємодія. Учитель постійно перебуває у ситуації морального вибору між добром і злом. Для переконливості педагогічних дій, усвідомлення учителем їх правильності важливо враховувати моральні наслідки, які вони породжують, покладаючись на розуміння добра і зла, тлумачення яких у педагогічній справі має специфічні особливості. Отже, йдеться про особливу позицію вчителя в системі взаємодії з учнями, суть якої полягає в тому, щоб організовувати, керувати, коригувати діяльність учня, котрий є суб’єктом, здатним до керування власною діяльністю [4, с. 20].

Саме з цих позицій проблему доброти вчителя розглядав видатний український філософ і поет, психолог і педагог І. Я. Франко.

Отже, **метою статті** є висвітлення поглядів І. Я. Франка у контексті сутності і змісту добро-дії й анти-добро-дії у взаєминах з учнями.

Виклад основного матеріалу. Провідні думки з окресленої проблеми І. Франко виклав передусім у педагогічних статтях: “Вісті з Галичини. Допис про Дрогобицьку гімназію”, “Середні школи в Галичині в 1875-1883 рр.”, “Народне шкільництво в Галичині”, “Педагогічні невігласи”, “Ученицька бібліотека в Дрогобичі”, “Наука і її становище щодо працюючих класів”, “Таємничі товариства молоді”, “Емерик Турчинський”, “Великі діяння пана Бобжинського”, “Професура університетів” та ін. Водночас у художніх творах “Борис Граб”, “Учитель”, “Оловець”, “Schönschreiben”, “Отець гуморист”, “Малий Мирон”, “Грицева шкільна наука” та інших геніальний письменник розкриває роль і місце вчителя у розвитку дитини, її мислення, почуттєво-вольової сфери, морального й естетичного зростання. Він блискуче довів у своїх творах, що лише справжній учитель здатний на добро-дію, знаходить шлях до серця дитини своєю любов’ю, справедливістю, гуманністю. Кредо гуманності І. Франко формулює чітко і зрозуміло:

Гуманним будь, і хай твоя гуманність

Пливе з криниці чистої любови...

Посилаючись на Й. Г. Песталоцці, І. Франко зазначав, що дітей, їх особисту гідність і потреби слід шанувати так само, як і старших, і лише лагідне, щире ставлення до них уможливить виховання справді чесних, вільних людей, громадян, відданих своїй Батьківщині.

В автобіографічних споминах І. Франко згадує чимало талановитих учителів і професорів (Д. Міхонський, Е. Гікель, Н. Антонець, Ю. Турчинський, Е. Турчинський, М. Матковський, К. Бандрівський, О. Колесса, О. Огоновський, Є. Черкавський, Ю. Орохович), які своєю діяльністю спонукали учнів і студентів до самостійного мислення, розуміння сенсу життя, духовно-морального зростання.

Є серед професорів, писав І. Франко, “...багато людей чесних, мислячих, вони не раз навіть контрабандою вміють вводити між учеників бодай маленькі зароди свіжої, живої мислі, бодай слабкі відблиски правдивої поступової науки. Але такі професори – рідкість, виємок з загальної регули (правил, закону), – а тут і против них і против решти стоїть одна таємнича, велика сила – шкільний регулямін (статут), ухвалена звище система виховання чи радше одурювання будущих горожан любезної вітчизни” [15, с. 35].

Змальовуючи ідеальний образ учителя Д. Міхонського в оповіданні “Борис Граб”, І. Франко дає йому таку загальну характеристику: “Міхонський – се була вельми оригінальна й симпатична постать, рідка поява між гімназіальними вчителями. Незвичайно нервовий і чутливий, він умів бути терпеливим і повільним та лагідним. Усе в нім, від нерівного, покvapного ходу і бистрого, але моготливого погляду, аж до методу навчання, приступного живого і щиро предметового (він учив математики, логіки й психології), а заразом прибраного в якісь педантичні форми, в якусь дрібничкову формалістику, – все, кажу, в нім було немов навмисно зложене з суперечностей. М’якого серця і доброї душі, він міг довести до розпуки ученика – хоч і здібного, але повільного, флегматика; лише нервові, рухливі натури могли подобатись йому. А проте той самий чоловік з педантичною строгістю додивлявся до того, як ученик стоїть при таблиці, як держить крейду, як маже губкою, як кланяється, – і не вважав зайвим по десять раз на кожній годині навчати учеників методичності, повільного, але ясного думання, точності й економії у всіх рухах, поступках і ділах” [6, с. 178].

Іншим, але також справжнім учителем перед нами постає Омелян Ткач: це надзвичайно стримана, урівноважена, самовіддана дітям і професії особистість, здатна протистояти можновладцям у найскрутнішій ситуації. За чесність і безкомпромісність він сім разів переводився на все гірше і гірше місце праці. Сестра Юлія характеризує брата такими словами: “Учитель він прекрасний, усюди похвальні свідоцтва мав, люди були з нього вдоволені. Так що ж, усе винаходять у нього щось “політичне”! В однім місці війтові шахрайства відкрив, у другім з сільськими лихварями задерся, в третім читальню заложив, у четвертім касу позичкову до порядку допровадив – отсе й були його гріхи. І все найшлися темні духи, що за такі річі його вигризли з села” [16, с. 84]. Нemoжливiсть чинити добро-дію учитель Омелян Ткач переживав, як власну трагедію.

Водночас І. Франко називає низку вчителів, які своїм невіглаством, жорстокістю приносили дітям більше зла, ніж добра (Л. Піпан, Х. Шмід, о. Баревич, о. Юрчакевич). Таких учителів він називав “педагогічно-ученою бестолоччю”. Вони сприймають учня “мертвим знаряддям, призначеним тільки на те, щоби дав спокійно набивати свою голову всякими “премудростями”, нікому на нінащо не здалими, нікого не обходячими, з життям і його потребою нічим не зв’язаними. Того ученика вони цінують найвище, котрий може найліпше перемінюватися в машинку, бубнящу регулярно, хоть механічно задані лекції. Той ученик отримує від них найліпші ноти (оцінки, бали) з обичаїв, у котрого їм удалось найдокладніше затерти всі живі, чоловічі черти, знищити всякий зв’язок самостійного характеру, прогнати всяку охоту до самостійного мислення” [15, с. 35].

У статті “Звістки з Галиції. Симптоми розкладу в Галицькій суспільності” І. Франко про одного із таких горе-вихователів писав: “Жив-був у Львові, в уніатській духовній семінарії підпрефект о. Лука Піпан. Чоловічок літ 60. Зросту низького, образования старосвітського, а ума-разума дуже скудного. Його уряд був будити рано питомців, наганяти до каплиці і на університетські виклади, вважати, щоб вечером не було криків і загалом щоб строго виповнявся регулярмін семінарський. З книжок він знав тільки богословські, та й то більше з оправи, ніж до змісту, а світські всі, окрім букваря, вважав заказаними (забороненими), богопротивними і принагідними для всесоження, і як тільки захопив де в якого питомця світську книжку, сей час, дрижачи на всім тілі, ніс її до префекта, а властителям кілька днів не давав спокою, упоминаючи його до моральності, віри і побожності. Одним словом, був то в повнім значінню то, що називається “раб божий”, – світа поза семінарськими мурами не знав ніякого...” [10, с. 25]. Що існує якийсь суспільний прогрес, якісь нові ідеї та науки, такий вихователі і слухати не хотів. На його думку, різка мала бути кращим засобом виховання. Цієї ж думки дотримувався і учитель о. Софрон Телесницький, який чим жорстокіше катував учня, тим ставав веселішим: “Він мав пишну забаву, що, очевидно, додавала йому гумору, апетиту й здоров’я. Він входив у клас, мов укротитель диких звірів у клітку. І гуляв поміж нами, як необмежений пан наших тіл і душ. Та вдесятеро чуткіше гуляла його тростинка. То значить, не та перша, маленька, жовта, що показала нам о. Терлецького в його новій ролі. Ся перша не видержала довше двох днів напруженої праці. За нею прийшла інша, блідосолом’яної барви, густо сукувата і значно грубша. Ся була лютіша нашому катові, бо її суки причиняли більше болю, від її ударів поставав дужчий крик, писк, лемент, – і о. Терлецький серед того вереску та пекла бігав по класу, регочучись, затираючи руки, підскакуючи та приговорюючи” [12, с. 297]. Далі І. Франко зрештою: “Хто він був? Навмисний злочинець, чи sui generis доктринер, що робив се в добрій вірі, чи божевільний, що якоюсь помилкою замість у Кульпарків¹ дістався на вчительську кафедру в Дрогобичі, я й досі не знаю” [12, с. 314].

¹ На вулиці Кульпарківській (Львів) і досі знаходиться лікарня для божевільних (примітка автора).

Отже, добро-дія й анти-добро-дія існують поряд, їх вияв залежить від гуманістичних чи антигуманістичних світоглядних позицій учителя, його духовно-моральних цінностей. Це означає: *готовий чи неготовий внутрішньо учитель до добро-дії?* Якщо готовий, то вияв добро-дії відбудеться неодмінно, за будь-яких найскладніших ситуацій, оскільки учитель із почуттям гідності, честі, внутрішньої свободи не буде підлаштовуватися під зовнішні обставини, для нього учень – найбільша цінність.

Блаженний муж, що в хвилях занепаду,
Коли заглухне й найчуткіша совість,
Хоч диким криком збуджує громаду,
І правду й щирість відкрива, як новість.

Блаженний муж, що серед гвалту й гуку
Стоїть, як дуб посеред бур і грому,
На згоду з підлістю не простягає руку,
Волисть зламатися, ніж поклониться злому [13, с. 287].

І, навпаки, якщо учителем керує внутрішня несвобода, рабська психологія, він усього боїться, “перед вищим гнеться”, то душа його закайданена, і він не готовий до справжнього учинку, натомість виховує собі подібних рабів. І. Франко з цього приводу писав:

Я на світ народився під свист батогів
Із невольника батька в землі ворогів.

Я хилиться привик від дитинячих літ
І всміхаться до тих, що катують мій рід.

Мій *Учитель* був пес, що на лапках стає
І що лиже ту руку, яка його б’є.

І хоч зріс я мов кедр, що вінчає Ліван,
Та душа в мні похила, повзка, мов бур’ян.

І хоч часом, мов грім, гримне слово моє,
То се бляшаний грім, що нікого не вб’є.

І хоч душу манить часом волі приваб,
Але кров моя – раб! Але мозок мій – раб! [13, с. 294].

Геніальний мислитель висловлює думку, згідно з якою соціальні умови настільки пригноблюють особистість учителя, що він часто-густо генетично й духовно не здатний піднятися до добро-дії.

Однією із форм вияву добро-дії учителя є *психологічна підтримка вихованця*. Як тонкий психолог, знавець душі дитини, І. Франко наголошує, що кожна особистість є унікальною, вона потребує індивідуального підходу. Тому учитель має зважати на природні здібності учня, його характер, темперамент, моральні якості. Не криком і побоями він має допомогти учневі, а чуйним, добрим серцем відчути психологічний стан дитини. Саме так діяв Д. Міхонський стосовно своїх учнів, зокрема Бориса Граба, який був головною окрасою гімназії. Обдарований незвичайними здібностями, величезною пам’яттю, бистрим і ясным розумом, він поєднував велику допитливість і працьовитість, прагнення до порядку і самодисципліни. Він умів самоорганізуватися так, що на будь-яку працю, науку знаходив відповідний час. Утім, як досвідчений учитель, Д. Міхонський помітив, що Борис спочатку був неохайним, приходив до школи у брудному, подертому одязі, з непричесаним волоссям, був схильним до брехні. Виявилося, що умови проживання хлопця були жахливими, і вчитель знайшов для

нього краще помешкання, запросив до себе, пропонував для читання книжки із власної бібліотеки. Головне, наголошував Д. Міхонський, треба навчатися за першоджерелами, критично ставитися до всього прочитаного. Під впливом учителя Борис Граб відчув себе вільною особистістю, він вивчив декілька іноземних мов, за обширні знання однокласники нарекли його Епамінондом. Говорити неправду Борису навіть на думку не спадало.

Прямо протилежною у сенсі психологічної підтримки учня була позиція учителя Софрона Телесницького (отець-гуморист). Якщо учень “запинався” на якомусь незрозумілому німецькому чи польському слові, то це у Телесницького викликало тваринний регіт і задоволення від передчуття, що тепер він може дати волю знущанням над дитиною: потягнути за вухо, вдарити по голові або покласти під різки. Однак, крім фізичних знущань, цей невіглас-учитель часто допускався і психологічних. За декілька тижнів такої наруги він довів клас до того, що діти не виходили зі стану страху, а результати навчання чим день ставали гіршими. Один із найбільш обдарованих учнів – Волянський – не витримав катувань отця-гумориста і помер від запалення мозку.

Важливою формою добро-дії учителя, на думку І. Франка, є *позанавчальна діяльність, додаткові заняття, консультації з тими, хто відстає у навчанні, організація гурткової роботи*. Зазвичай основна робота учителя відбувається під час планових занять, де він розкриває свій талант, виявляє доброзичливість до учнів, як зауважував І. Франко у статті “Емерик Турчинський”: “Бувають вчителі з природженим талантом, які вміють під час уроків жити спільним життям всього класу, забувати про себе, про свої власні турботи, радощі і тривоги. Кожен урок такого вчителя є розширенням розумового кругозору учня, задоволенням його природної допитливості, розбудженої попередніми успіхами, є насолодою, а не мукою” [9, с. 207]. Натомість справжній учитель не обмежує свою діяльність запланованими уроками, а продовжує працювати і в позанавчальний час, як це роблять учителі Д. Міхонський, О. Ткач, Є. Гікель, Н. Антонець та ін. Глибоке внутрішнє благородство, любов до вчительської праці, дітей спонукає цих учителів самовіддано працювати у позанавчальний час не лише з учнями, а й з їхніми батьками, громадою, аби битвою проти зла подолати “мерзотність запустіння і темряви”.

І. Франко гостро критикує тих учителів, які у позанавчальний час обмежували свою діяльність шпіонажем, доносами, отже, реально це була анти-добро-дія. Для цього, як писав мислитель, була відпрацьована ціла система: “Вчитель повинен був шпіонити за учнями, інспектор – за вчителями, зокрема й *поза школою...*” А “... чим більше любили вчителя на місці, тим небезпечнішим здавався він нашому шкільному папі, тим швидше треба було його усунути” [7, с. 213]. Водночас учителі-самодури, які не мали жодного педагогічного таланту, не лише знущалися над учнями в класі та поза школою (“Трицева шкільна наука”, “Оловець”), не лише почувалися безкарно, а й заохочувалися вищим начальством.

Добро-дія вчителя в цій авторитарній системі шкільництва особливо відчувалась у реальному запобіганні злу насильства над учнем з боку батьків, старших учнів та однокласників. Моральне приниження, жорстоке побиття учнів у школі вважалося звичайною справою. А вже такі “титули”, як: “пороссяча почеревина”, “осляча голова”, “тумак”, “голодранець”, “лобуряка”, що ними іменувалися учні, були для них за “нагороду”... Але часто-густо знущання над дітьми продовжувалися в сім’ї, серед однолітків. Таку ситуацію І. Франко описує в оповіданні “Оловець”: “Професор п’яний, та й ну ж хлопця бити, ніби він тому що винен. Чуєте, ледве бідний хлопчисько додому доліз. А тут іще прийшов та й повідає, а старий медвідь сказився та бий дитину! За волосся, та під ноги, та обцасами!..” [11, с. 83].

На захист дітей завжди ставав великий приятель учнів Д. Міхонський. Він ставив у вину тим учителям, які не вміли зацікавити дітей наукою, налагодити дружні

стосунки між однокласниками, переконував батьків щодо гуманного ставлення до дитини. І. Франко пише, що діти інстинктивно відчують, хто бажає їм добра, а хто зла: “Справжнім дитячим інстинктом ми відчули, що ця людина нас любить, не відштовхне навіть найменш здібних, кожному дасть пораду, вкаже дорогу, за кожного заступиться. І професор Гікель не обманув наших сподівань, а його уроки були для нас справжньою насолодою” [9, с. 207].

Ідею захисту дітей від свавілля учителів, батьків, старших послідовно відстоювали також С. Русова, Б. Грінченко, М. Грушевський та багато інших педагогів-гуманістів.

Важливою формою вияву добро-дії учителя було прищеплення дітям любові до праці, яка, на думку І. Франка, є основою життєрадісного буття людини, її самоствердження і щастя.

Лиш в праці мужа виробляєсь сила,
Лиш праця світ таким, як є, створила,
Лиш в праці варто і для праці жить [8, с. 85].

Як педагог, В. Франко вважав, що учитель має навчати учня працювати фізично й розумово. Фізична праця гартує дитину, робить її сильною, витривалою, здатною до напруженої розумової праці. Але розумова праця не має обмежуватися рівнем планіметрії (в одній площині), а все більше набувати стереометрії (здатності піднятися над прочитаним, усвідомити його зміст всебічно). Результатом такої праці є вироблення в учня здібності власного думання. Це духовна основа моральності, підготовка до добро-дії самого учня, майбутнього громадянина.

І. Франко постійно акцентував увагу на тому, що учитель виконає свою високу місію виховання майбутніх поколінь тоді, коли буде вільним у думках і вчинках, коли буде належним чином матеріально забезпеченим і пошанованим громадою, суспільством.

Учитель часів І. Франка був повністю безправний. Критикуючи антинародну “освітню” політику, здійснювану в Галичині в кінці XIX – на поч. XX ст. австрійським реакційним урядом та польською шляхетською верхівкою, він пише, що становище вчителя народної школи було більш сумне, ніж можна собі уявити. “Учитель не державний урядовець, не службовець незалежної організації; він не має права займатися політикою і відсахнутися від неї, якщо вона відповідає планам правлячої кліки... за ним наглядають з різних сторін: війт, піп, шинкар, жандарм, окружний староста, окружний інспектор – кожний вважає себе покликаним контролювати його, кожний може розпоряджатися його долею” [7, с. 213].

Цей сум, ця біль за становище учителя сприймається нами і посилюється ще й тим, що поза двадцяті роковини незалежності України учитель все ще не посідає того місця, яке б він мав посідати в суспільстві, а праця б його була належним чином пошанованою.

До подальших пошуків окресленої проблеми відносимо: ноологічні аспекти добро-дії учителя; саморефлексію й самооцінку добро-дії учителем; вдячність і добро-дію особистості тощо.

На основі викладеного можна зробити такі **висновки**:

1. Видатний український мислитель, поет, психолог і педагог Іван Франко у своїй творчій спадщині глибоко аналізував проблему добро- й анти-добро-дії учителя у їх діалектичній єдності.
2. Вияв добро-дії учителя Іван Франко розглядав на засадах гуманності, справжнього демократизму.
3. Проблема добро-дії учителя залишається актуальною в сучасній системі освіти України.

Список літератури: 1. *Амонашвили Ш. А.* Здравствуйте, дети!: пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1988. — 208 с. 2. *Бех І. Д.* Виховання особистості: наук. видання / Іван Дмитрович Бех. — К.: Либідь, 2006. — 272 с. 3. *Зязюн І. А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / Іван Андрійович Зязюн. — К.: МАУП, 2000. — 312 с. 4. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За заг. ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с. 5. *Сейко Н. А.* Добročинність у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст.): монографія / Наталія Андріївна Сейко. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. — 488 с. 6. *Франко І. Я.* Борис Граб / Іван Якович Франко // Зібрання творів у п'ятдесяти томах. Художні твори. Томи 1-25. — К.: Наукова думка, 1978. — Т. 18. — С. 177—190. 7. *Франко І. Я.* Великі діяння pana Бобринського / Іван Якович Франко // Педагогічні статті та висловлювання. Упорядник О. Г. Дзеверін. — К.: Радянська школа, 1960. — С. 210—217. 8. *Франко І. Я.* Вольні сонети / Іван Якович Франко // Твори: в 3 т. — К.: Наукова думка, 1991. — Т. 1. — С. 81—89. 9. *Франко І. Я.* Емерик Турчинський: Посмертний спогад / Іван Якович Франко // Педагогічні статті та висловлювання. Упорядник О. Г. Дзеверін. — К.: Радянська школа, 1960. — С. 207. 10. *Франко І. Я.* “Звістки з Галиції. Симптоми розкладу в Галицькій суспільності” / Іван Якович Франко // Педагогічні статті та висловлювання. Упорядник О. Г. Дзеверін. — К.: Радянська школа, 1960. — С. 25—27. 11. *Франко І. Я.* Оловець / Іван Якович Франко // Зібрання творів у п'ятдесяти томах. Художні твори. Томи 1-25. — К.: Наукова думка, 1978. — С. 72—84. 12. *Франко І. Я.* Отець-гуморист / Іван Якович Франко // Зібрання творів у п'ятдесяти томах. Художні твори. Томи 1-25. — К.: Наукова думка, 1978. — С. 288—315. 13. *Франко І. Я.* На старі теми / Іван Якович Франко // Твори: в 3 т. — К.: Наукова думка, 1991. — Т. 1. — С. 286—298. 14. *Франко І. Я.* Наші народні школи і їх потреби / Іван Якович Франко // Педагогічні статті та висловлювання. Упорядник О. Г. Дзеверін. — К.: Радянська школа, 1960. — С. 191—196. 15. *Франко І. Я.* Ученицька бібліотека в Дрогобичі / Іван Якович Франко // Педагогічні статті та висловлювання. Упорядник О. Г. Дзеверін. — К.: Радянська школа, 1960. — С. 32—36. 16. *Франко І. Я.* Учителі / Іван Якович Франко // Зібрання творів у п'ятдесяти томах. Художні твори. Томи 1-25. — К.: Наукова думка, 1978. — Т. 24. — С. 65—122. 17. Homplewicz J. Etyka pedagogiczna: Podrecznik dla studentow pedagogiki / J. Homplewicz. — Rzeszow: wydawnictwo Wyższej Szkoły pedagogicznej w Rzeszowie, 1996. — 219 s.

Bibliography (transliterated): 1. Amonashvili Sh. A. Zdrastvujte, deti!: posobie dlja uchitelja / Sh. A. Amonashvili. — 2-e izd. — M.: Prosveshhenie, 1988. — 208 s. 2. Beh I. D. Vihovannja osobistosti: nauk. vidannja / Ivan Dmitrovich Beh. — K.: Libid', 2006. — 272 s. 3. Zjazjun I. A. Pedagogika dobra: ideali i realii: nauk.-metod. posib. / Ivan Andriyovich Zjazjun. — K.: MAUP, 2000. — 312 s. 4. Pedagogichna majsternist': pidruchnik / I. A. Zjazjun, L. V. Kramushhenko, I. F. Krivonos ta in.; Za zag. red. I. A. Zjazjuna. — K.: Vishha shk., 1997. — 349 s. 5. Sejko N. A. Dobročinnist' u sferi osviti Ukraïni (Hh – poch. Hh st.): monografija / Natalija Andriïvna Sejko. — Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2006. — 488 s. 6. Franko I. Ja. Boris Grab / Ivan Jakovich Franko // Zibrannja tvoriv u p'jatdesjati tomah. Hudozhni tvoriv. Tomi 1-25. — K.: Naukova dumka, 1978. — T. 18. — S. 177—190. 7. Franko I. Ja. Veliki dijannja pana Bobrins'kogo / Ivan Jakovich Franko // Pedagogichni statti ta vislovljuvannja. Uporjadnik O. G. Dzeverin. — K.: Radjans'ka shkola, 1960. — S. 210—217. 8. Franko I. Ja. Vol'ni soneti / Ivan Jakovich Franko // Tvoriv: v 3 t. — K.: Naukova dumka, 1991. — T. 1. — S. 81—89. 9. Franko I. Ja. Emerik Turchins'kij: Posmertnij spogad / Ivan Jakovich Franko // Pedagogichni statti ta vislovljuvannja. Uporjadnik O. G. Dzeverin. — K.: Radjans'ka shkola, 1960. — S. 207. 10. Franko I. Ja. “Zvistki z Galicii. Simptomi rozkladu v Galic'kij suspil'nosti” / Ivan Jakovich Franko // Pedagogichni statti ta vislovljuvannja. Uporjadnik O. G. Dzeverin. — K.: Radjans'ka shkola, 1960. — S. 25—27. 11. Franko I. Ja.

Olivec' / Ivan Jakovich Franko // Zibrannja tvoriv u p'jatdesjati tomah. Hudozhni твори. Tomi 1-25. — K. : Naukova dumka, 1978. — S. 72—84. 12. Franko I. Ja. Otec'-gumorisť / Ivan Jakovich Franko // Zibrannja tvoriv u p'jatdesjati tomah. Hudozhni твори. Tomi 1-25. — K. : Naukova dumka, 1978. — S. 288—315. 13. Franko I. Ja. Na stari temi / Ivan Jakovich Franko // Tвори: v 3 t. — K. : Naukova dumka, 1991. — T. 1. — S. 286—298. 14. Franko I. Ja. Nashi narodni shkoli i ih potrebi / Ivan Jakovich Franko // Pedagogichni stat'ї ta vislovljuvannja. Uporjadnik O. G. Dzeverin. — K. : Radjans'ka shkola, 1960. — S. 191—196. 15. Franko I. Ja. Uchenic'ka biblioteka v Drohobichi / Ivan Jakovich Franko // Pedagogichni stat'ї ta vislovljuvannja. Uporjadnik O. G. Dzeverin. — K. : Radjans'ka shkola, 1960. — S. 32—36. 16. Franko I. Ja. Uchitel' / Ivan Jakovich Franko // Zibrannja tvoriv u p'jatdesjati tomah. Hudozhni твори. Tomi 1-25. — K. : Naukova dumka, 1978. — T. 24. — S. 65—122. 17. Homplewicz J. Etyka pedagogiczna: Podrecznik dla studentow pedagogiki / J. Homplewicz. — Rzeszow: wydawnictwo Wyższej Szkoły pedagogicznej w Rzeszowie, 1996. — 219 s.

УДК 371.93

Григорий Васянович

ДОБРО-И АНТИ-ДОБРО-ДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ИВАНА ФРАНКО

В статье анализируется творческое наследие выдающегося украинского писателя и ученого И.Я.Франко в аспекте добро-и анти-добро-действия учителя. Особое внимание уделяется формам проявления добро-действия личности учителя: психологической поддержке детей на уроках, которым трудно выразить свое мнение; организации дополнительных занятий, консультаций с теми, кто отстает от занятий, предотвращения злу; привитие любви к труду и т.д.

Ключевые слова: учитель, добро-действие, внеучебная деятельность, наследие Ивана Франко.

UDC 371.93

Hryhorii Vasianovych

GOOD- AND ANTI-GOOD - ACTION OF A TEACHER IN THE CREATIVE LEGACY OF IVAN FRANKO

The article analyses creative legacy of the famous Ukrainian writer and scholar I. Franko in the aspect of teacher's humanistic and non-humanistic behavior. The author pays particular attention to forms of expressing humanistic teacher's behaviour, that is psychological support for children in the classroom having difficulties with their thoughts expression; organization of extracurricular classes, consulting backward pupils; evil prevention; inculcation of love to work etc.

Keywords: teacher, good-action, extracurricular activities, heritage of Ivan Franco.

Стаття надійшла до редакційної колегії 22.01.2013

А.В. Голозубов

**ГЕРОЙ И ГЕРОИЧЕСКОЕ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
XX ВЕКА: ОПЫТ ТОТАЛИТАРИЗМА И ОБЩЕСТВА ПОТРЕБЛЕНИЯ**

Рассматривается трансформация концепта героя в современной культуре. Выявлен, во-первых, дефицит героизма в обществе потребления и замена героя на антигероя, а затем на культ селебрити в ситуации постмодерна и, во-вторых, политический характер вопроса о героях при тоталитарных и авторитарных режимах. Охарактеризованы основные черты идеализации героев в тоталитарном обществе.

Ключевые слова: герой, антигерой, тоталитаризм, общество потребления, селебрити.

Постановка проблемы. На протяжении длительного времени украинское культурное пространство находилось на перекрестке различных влияний, но прежде всего тех, источником которых были, с одной стороны, Западная Европа и, с другой стороны, российская, а затем советская империя, то есть государственное образование, которое принято относить к тоталитарным режимам, ставшее объектом политической сатиры в ряде т.н. антиутопий и легшее в основу противопоставления “империи зла” и царства демократии. В то же время последнее представлялось нам как общество безудержного потребления, пренебрегающее нравственными ценностями и духовными запросами. Да и на самом Западе раздавались голоса, ставившие под серьезное сомнение цели и идеалы “буржуазной демократии”. В то время как западноевропейская литература преимущественно констатировала отсутствие положительного идеала в реальной действительности, благодаря средствам других видов искусства, прежде всего кино и музыки, блистали все новые герои экрана и звезды шоу-бизнеса.

Актуальность проблемы. Сейчас, когда некоторые исследователи заявляют о завершении постмодерна и наступлении т.н. постпостмодерна, актуальным представляется исследование трансформаций, происходивших с пониманием места и роли героя и героического, в двух основных социокультурных формах, которые существовали на западе евразийского мира в прошлом столетии, – тоталитарном государстве и “обществе потребления”. Мы являемся свидетелями, как спустя два с лишним десятилетия после падения просоветских тоталитарных режимов в конце 1980-х – начале 1990-х происходит крушение авторитаризма и отстранение от власти харизматических лидеров в ряде стран Африки и Ближнего Востока. Все это вновь ставит вопросы о значении концептов лидера и героя для современной цивилизации.

Предыдущие исследования и публикации. Существует широкий спектр мнений по поводу героического. Одним из первых на тему героического писал Т. Карлейль в сочинении “Герои, почитание героев и героическое в истории” (1841). Австрийский психоаналитик Отто Ранк в своей работе “Миф о рождении героя” (1909) представил прежде всего исследование мифов и снов в рамках парадигмы, основанной на постулатах психоаналитической теории. С. Хук, первое издание книги которого “Герой в истории” вышло в 1943 году, относит концепцию героя к лидерству в современном мире. Он рассматривает не столько само понятие героя, сколько его влияние на мировую историю и искусство, по сути, тип культурного героя [10].

© А.В. Голозубов, 2013

Известный исследователь мифологии Дж. Кэмпбелл в книге “Тысячеликий герой” (1949) выделил в пределах единой мифологемы (мономифа) определенные стадии путешествия героя.

По мнению современного исследователя К. Гилли, “понятие «герой» в корне неоднозначно в современном использовании и обозначает как деятеля, пользующегося особым отношением в своем социуме (или того, кто является членом особого типа сообщества, а именно «героического»), так и фигуру, которая имеет особый статус в произведении искусства, «героя» вымышленной истории. В «Илиаде» и греческой трагедии, в отличие от греческой комедии и современной литературы в целом, центральные, проблемные персонажи неизменно “героические” в обоих смыслах этого слова [8, с. 99]. В последние годы к теме героев, в том числе героев-изгоев обращались также У. Сэвидж, Г. Сил, Керт Л. Штекмессер и др. Б.Ю. Соколова дает обзор нескольких философско-культурологических концепций героизма, уделяя, правда, наибольшее внимание двум из них – романтическому подходу Т. Карлейля и Р. Эмерсона, с одной стороны, и философии Н. Рериха и связанному с его именем религиозно-философскому учению Живой Этики, с другой [3].

Цель статьи. Мы попытаемся рассмотреть сущностные характеристики героического не в пределах ретроспективной философской парадигмы, а в связи с социокультурными реалиями прошлого столетия. В данной статье ставится цель выявления и сопоставления специфики трансформаций представлений о героическом в тоталитарных режимах и обществе потребления.

Основное содержание. Прежде всего хотелось бы отметить следующее. Во-первых, общество потребления традиционно используется в основном как метафора постмодерного социума в его западной версии. Но в широком смысле определение “общества потребления и развлечения” в значительной степени также можно отнести к советскому периоду, имея в виду не только 1920-е годы, эпоху НЭПа, когда были разрешены различные формы частной инициативы, но и последующие десятилетия, за исключением, возможно, хотя и не наверняка, самого трагического периода – 1930-х годов (из-за тотального террора) и 1940-х (из-за Второй мировой войны и последующей разрухи). Не только И. Ильф и Е. Петров в своих романах “Двенадцать стульев” (1927) и “Золотой теленок” (1931) и Михаил Зощенко в сатирических рассказах конца 1920-х – начала 1930-х годов обличали различные пороки советских граждан, в том числе их желание материального комфорта и финансового благополучия, но и Михаил Булгаков в своем знаменитом романе “Мастер и Маргарита” (1929-1940) издевался над советской культурной элитой и ее неумеренными аппетитами. В романе Торгсин, доступный для счастливых обладателей валюты, и Дом Грибоедова, открытый для владельцев писательских удостоверений, представляют остров потребления в советском неудержимом потоке движения к коммунистическому обществу всеобщего благоденствия и равенства. Здесь нонконформист, интеллектуальный и творческий человек выглядит как шут и отчужденный индивид. В период после Второй мировой войны советское общество, особенно его номенклатурная элита, постепенно стало трансформироваться в сторону растущего потребления на фоне все более тотального дефицита.

По мнению З. Баумана, “потребление является постоянным и неустранимым состоянием и аспектом жизни, не связанным ни временем, ни историей, одним из неотъемлемых элементов биологического выживания, которое мы, люди, разделяем со всеми другими живыми организмами” [5, с. 25]. Потребительство в постмодерном обществе выступает как форма страхования, коллективной ответственности и коллективного участия, форма идентичности и в то же время “редукция” Другого. Заказ товаров из магазина заменяет общение с соседями, а гедоническое стремление

определяет путь к личному счастью. М. Дуглас и Б. Ишервуд полагают, что “так называемые ритуалы потребления являются нормальными знаками дружбы” [7, с. xxii] и рассматривают само потребление как мост между экономикой и антропологией, апеллируя таким образом к “самой активной ветви антропологии, которая сосредоточена на индивидуальных транзакциях” [7, с. 21]. Дуглас и Ишервуд предлагают антропологический учет социального окружения и его влияние на соображения экономического порядка.

Во-вторых, само общество потребления содержит в себе определенные черты тоталитаризма. Ж. Бодрийяр констатирует переход от героев производства к героям потребления, и этот переход “влечет за собой необходимость все более сильного бюрократического принуждения в отношении процессов потребления, которое впоследствии будет все более энергично прославляться как царство свободы” [2, с. 63]. Закономерно, что “общество потребления является в одном и том же плане обществом заботы и обществом репрессии, мирным обществом и обществом насилия” [2, с. 149]. Более того, Бодрийяр называет культурную систему коннотаций, определяющую дискурсивные контуры общества потребления, “тоталитарной” и даже употребляет выражение “тоталитарная этика изобилия”. Ю. Хабермас и другие представители Франкфуртской школы в философии также применяли слово “тоталитарный” к западному образу жизни.

Если в тоталитарных государствах, подобных оруэлловскому из “1984”, война, насилие, направленное против внешнего и внутреннего врага, носят не только перманентный, но и вполне откровенный характер, то в обществе потребления “механизмы и функции войны интегрированы в экономическую систему и в механизмы повседневной жизни” [2, с. 57] неявно. При этом насилие теряет здесь свой героический характер благородного соперничества. Закономерным является мнение одного из Главноуправителей в антиутопии Олдоса Хаксли “Дивный новый мир” (1932) Мустафы Монда, направленной не столько против тоталитарного, сколько техногенного общества, о том, что цивилизация абсолютно не нуждается в благородстве и героизме. Насилие здесь является выходом из состояния тоски, провоцируемого невозможностью в полной мере адаптировать желание к принципу потребности и полезности. Усталость может интерпретироваться “как ответ в форме пассивного отказа со стороны современного человека на описанные условия существования. Но нужно хорошо видеть, что этот “пассивный отказ” является фактически скрытым насилием и что в этом качестве он является только одним из возможных ответов, другие формы которых представляют собой открытое насилие” [2, с. 158].

Таким образом, система тотального бюрократизма, контроля или других форм власти и насилия не может быть атрибутирована исключительно т.н. тоталитарным режимам, а является более широкой метафорой и, возможно, одним из самых мощных мифов XX века. Очень важной категорией, которая определяет для западных интеллектуалов психологические характеристики участника общества потребления, является социальное отчуждение. В обществе потребления витрины становятся образом дара, праздника, лишённого своего ритуального и сакрального смысла, так же как своей карнавальной всеобщности. Общение заменяется потреблением, а наслаждение превращается в обязанность. По словам Мелвина Симана, модель отчуждения состоит из пяти аспектов: бессилия, бессмысленности, отсутствия нормы, социальной изоляции и самоотчуждения [13]. Позже он добавил шестой элемент - культурной отчужденности, хотя этой последней не уделяется много внимания в последующих дискуссиях по поводу работ Симана.

Если проблема отчуждения в полной мере была осознана в западном обществе в XX в., то сама неоднозначность либеральных и демократических ценностей стала очевидной гораздо раньше. Уже А. Токвиль писал об опасностях и противоречиях демократии в своей знаменитой книге “Демократия в Америке” (1835-1840). Современный исследователь М. Халберстам различает понимание тоталитаризма с точки зрения либеральных ценностей и с позиции внутренней логики самого тоталитарного общества. Халберстам предположил, что логика тоталитаризма связана с логикой современного идеала освобождения. Тоталитарные движения “представили свой проект не как утопический, но как предоставление конкретным лицам способа видения их собственной жизни” [9, с. 59]. Э. Берджесс писал, что мрачное видение Оруэлла являлось “несбыточным идеалом тоталитаризма”. Последний никогда не существовал в том виде, какой ему придал художественный вымысел авторов классических антиутопий прошлого столетия. “Образ тоталитаризма лежит в русле определенных истин и противоречий, присущих либеральной идее в политике и в современной концепции автономного субъекта, которую либерализм помещает в центре своей концепции” [9, с. 59]. Таким образом, тоталитаризм – бегство от одиночества и одновременно от реальности, кульминация процесса отчуждения и потери смысла.

Классик литературы о тоталитаризме Х. Арендт рассматривает тоталитаризм как кульминацию кризиса модернизма, результат рационализации и инструментализации культуры и общества. Тем не менее такая форма организации политической власти может рассматриваться только в связи, в соотношении с либеральными ценностями. Арендт выделяет среди истоков тоталитаризма антисемитизм, империализм, расовый образ мысли до появления расизма, упадок национальных государств, то есть в общем-то тоталитаризм – продукт развития западной цивилизации. Его основными чертами, по Арендт, являются разрушение всех социальных и семейных связей, атомизация общества, союз толпы и элиты; пропаганда, использование элитных структур, отделенных от реального мира, теневая, реальная власть и фасад; взаимное и тотальное подозрение и провокация, сведение человека к совокупности реакций, наконец, “устранение нравственного начала в человеке”. Тотальный террор выступает как подчинение закону движения “некоей сверхчеловеческой силы природы или истории” [1, с. 603]. Сила духа перед лицом смерти лишается своего социального значения, а значит, смысла. Человек оказывается в изоляции и одиночестве, при этом устраняется возможность превратить одиночество в уединение. Но практически то же самое Э. Фромм и другие западные интеллектуалы говорили о западном обществе.

Бенджамин Л. Алперс обратил внимание на то, что еще Французская буржуазная революция во многом предвосхитила пути развития современных диктаторских режимов. Определенная притягательность по отношению к диктаторству наблюдалась и в самой Америке в 1930-е годы. “Американские производители культурного продукта поставили под сомнение способность функционирования демократии в современном обществе” [4, с. 38]. Небезупречность этого механизма становится еще более очевидной, если мы принимаем во внимание то, что основными его движущими силами являются СМИ. Можно вспомнить, что уже в одноименном фильме Ч. Чаплина власть Великого диктатора (1940) была почти совершенно функцией его отношения к инструментам массовой коммуникации.

Безусловно, несмотря на то что некоторые ключевые элементы общества потребления играют определенную роль и в тоталитарной модели, есть и существенные отличия, кроме политических и экономических прав и свобод. Среди них, на наш взгляд, важное место занимает и право на развлечение, досуг. Если тоталитарные государства почти лишены развлекательной культуры то на демократическом Западе,

на протяжении прошлого столетия, напротив, выросла мощная индустрия развлечений, не только породившая культ кинозвезд, но в определенной степени имевшая влияние на формирование имиджа политических лидеров, таких как, например, Джон Кеннеди, Мэрилин Монро или *Beatles*. На Западе появилось понятие для обозначения этого нового типа героев – так называемые селебрити, или знаменитости. Не только представители масс-медийной сферы общественной жизни, шоу-бизнеса, журналистики стали одними из самых первых и наиболее раскрученных селебрити, но и сами масс-медиа оказались мощным средством создания все новых селебрити из персонажей, далеких от шоу-бизнеса по своей профессиональной деятельности. Радио и телевидение способствовали популярности Эйзенхауэра, сделали звездой Дж. Кеннеди задолго до его трагической гибели. Культ селебрити обозначил процессы демократизации славы, выхода известности за пределы круга аристократии, социальной и интеллектуальной элиты.

Возможно, они были кумирами, восторженное отношение к которым было ограничено определенным сегментом общества или даже целым поколением, и были подвергнуты критике в некоторых аспектах своего творчества своими противниками и соперниками. Тем не менее нам представляется, что вряд ли их можно назвать героями. Западная культура искала героев скорее в прошлом (голливудский жанр пеплум), но в настоящее время она находится под властью либеральных идей открытого общества и гражданских прав, благодаря чему деятельность политических лидеров контролируется различными ветвями власти и общественным мнением. Можно вспомнить скандалы с американскими президентами Р. Никсоном, Б. Клинтоном, свободное издание в США так называемых бушизмов и т.д. Кажется, политические лидеры и спортсмены более склонны быть героями, но скорее в определенные моменты своих достижений и побед. Достаточно трудно долгое время поддерживать интерес к их жизни и восхищение ими. Кроме того, в отличие от идолов и героев селебрити могут быть объектом сатиры.

Общеизвестным постулатом ницшеанской философии и всей культуры XX века стала “смерть Бога”. Не менее известный тезис – “смерть автора” (Р. Барт). Но к этому можно добавить и смерть героического начала во всех сферах жизни. Десакрализованный герой – носитель субъективной морали, лишенной религиозной опоры в нравственном сознании. Уже разоблачение богов якобинцами вело к невозможности богоподобных моделей героизма. В результате “девятнадцатый век потерял веру в саму возможность героев и героизм” [12, с. 89]. В XX в. произошло окончательное разрушение классического образа героя, он перестал быть воплощением маскулинного идеала. Мы можем констатировать появление в голливудских фильмах 1990-2000-х годов женщин, претендующих на героическую модель поведения (например, Эллен Рипли из “Чужого”, Клариса Старлинг из “Молчание Ягнят”, Лара Крофт – расхитительница гробниц из одноименного фильма).

В это же время в Советском Союзе появляется модель нового человека как секулярная фигура, не связанная с религией и моралью. Р.В. Метьюсон отмечает, что “герой, воплощающий советскую модель, живет и действует в рамках непогрешимой доктрины грядущего общественного преуспевания, игнорирующей частную жизнь” [11, с.xvi]. М. Горький видел две необходимые черты в новом человеке: героизм и коллективизм. “Каждый индивид являлся потенциальным героем, имел врожденную полноту жизни, силу и красоту, которые были реализованы путем мобилизации воли и служили трансиндивидуальным целям: обществу, человечеству или ходу истории” [6, с.308]. Особое место в формировании нового человека было отведено литературе. Сталин призвал ведущих советских писателей работать в качестве “инженеров человеческих душ”. Новые герои – шахтеры, трактористы, авиаторы, – все они были “в диалоге с технологией” и все были частью новой исторической общности под

названием “советский народ”. В том варианте тоталитарного общества, который был обрисован в антиутопическом жанре, мы тоже видим коллективную судьбу и коллективную ответственность, но лишённые героизма.

В двадцатом веке вопрос о героях стал политическим вопросом, объектом культа в советской общественной жизни. Приветствовался не пессимистический настрой, а уверенность в светлом будущем, боевой и трудовой героизм, преодолевающий все трудности. Происходила героизация политических деятелей прошлого и настоящего (фильмы “Чапаев”, 1934; “Александр Невский”, 1938; “Щорс”, 1939; “Богдан Хмельницкий”, 1941). Они были героями в той степени, в которой являлись воплощением общественных идеалов, были готовы пожертвовать своей жизнью ради этих идеалов и отрицать собственную личность как нечто ценное. В то же время лица, отличавшиеся действительным или мнимым протестным настроением по отношению к официальной идеологии, были объявлены врагами народа, без какой-либо романтизации, иногда в мгновение ока большевистские вожди и популярные военачальники высшего ранга, герои революции и гражданской войны превращались в антигероев, агентов иностранных разведок и т.п. Три идола заняли первое место абсолютно и стали более чем героями, они стали сакральными фигурами для советской идеологии, обладающими непререкаемым авторитетом во всех областях знания, особенно в самый ортодоксальный сталинский период – Маркс, Энгельс и Ленин, хотя до 1956 года центральным объектом нового культа стал сам Сталин. После падения этого столпа пошатнулись и “святая троица” этой новой квазирелигии, потеряв значительную часть своей харизмы.

В советское время героизм получил официальный статус. Звание “Герой Советского Союза” было установлено в 1934 году, “Герой Социалистического Труда” – четыре года спустя, и прославление героев ратного и трудового подвига стало эффективным методом советской пропаганды, хотя иногда доходило и до абсурда (многократное награждение Л.И. Брежнева). После обретения Украиной независимости учреждение звания “Герой Украины” (в 1998 году) повлекло не менее сомнительные эпизоды – достаточно вспомнить историю с присуждением звания Героя Украины лидерам националистического движения С. Бандере и Р. Шухевичу и последующим лишением этого звания через суд. По наблюдению директора Программы исследований современной Украины им. Стасюка в Канадском институте Украины Дэвида Марплса, “ингредиентами мифа о героях УПА являются следующие: идеализм, самопожертвование, храбрость, доблесть и связь со средневековыми героями, казаками” [13, с. 138]. Данная статья не является историческим исследованием, и мы не будем вдаваться в соответствующие детали, подчеркнем только, что при тоталитарных и авторитарных режимах вопрос о героях становится политическим вопросом, направленным на укрепление веры в вождей и их доктрину, а при отсутствии как общегосударственной властной вертикали, так и устойчивой демократической традиции подобные решения способны лишь раскалывать общество, не имеющее общенациональных героев. Если и можно назвать таковых, то в Украине это скорее всего личности, не совершавшие в классическом смысле слова героических поступков, как, например, Тарас Шевченко, явившийся скорее жертвой царизма, чем неумолимым борцом с ним, или другой Шевченко – популярный футболист. Звезды шоу-бизнеса – это отдельный разговор. Что же касается политиков, то вряд ли среди них можно найти личность, одинаково популярную на Западе и Востоке Украины.

Взрыв интереса к героям и героизму, проявившийся в советское время и сменившийся переименованием улиц и уничтожением воздвигнутых этим героям памятников в последующий период украинской истории, – характерная вещь для всех постсоветских стран. Мы полагаем, это объясняется острой потребностью в героях как

“столпах” исторической памяти, так же как “хронической” зависимостью “выборки” этих героев от политических факторов тогда и теперь. Иногда массовое сознание порождало или с энтузиазмом воспринимало почитание советских культовых фигур, но в основном авторитет последних поддерживался властью с помощью всех искусств, самым массовым из которых, как известно, было кино.

Советская идеология и вся социальная система как тоталитарная модель стали объектами критики и сатиры на Западе, в том числе в жанре антиутопии, но мы полагаем, что кроме этого, западные антиутопии отражают отсутствие героизма в современном обществе в целом. По той же причине можно констатировать романтизацию новых Робин Гудов как героев, которые выступают против нарушения прав человека, а иногда и против общества потребления в целом (“Враг государства”, 1998, реж. Т. Скотт; “Враг государства № 1”, 2008, реж. Ж.-Ф. Рише и др.), продолжая критическую линию Бодрийяра и представителей Франкфуртской школы. Персонаж фильма “Законопослушный гражданин” (2009, реж. Ф.Р. Грей) объявляет войну своим обидчикам, среди которых оказываются как закоренелые преступники, так и представители правоохранительной и судебной системы, городской власти, лично не причастные к его трагедии. Права законопослушного американского гражданина Клайда Шелтона попираются, и в ответ следует месть, на службу которой поставлены изощренный ум Шелтона и различные приспособления и устройства. В свою очередь, мэру плевать на то, какие законы нужно обойти, чтобы схватить Клайда. Каждый становится преступником. К концу фильма в роли мстителя выступает окружной прокурор Ник Райс. В фильме “Враг государства” (2008) перед нами предстает общество всеобщей слежки. Кажется, что все государство направляет все силы на безвинного человека, чтобы уничтожить его ум и его тело: “Они на все пойдут. Абсолютно на все”. Если считать насилием не только физическое принуждение, раны, побои и т.п., но и насилие над разумом и душой, манипулирование сознанием, то мы должны признать существование различных форм такого рода насилия постоянным не только в тоталитарном, но и в западном постмодернистском обществе. Безопасность здесь обеспечивается не для нации, а для государства, не для граждан, а для спецслужб. Фильм Т. Скотта “Гнев” (2004) показывает, что часто государство не в состоянии защитить обычного гражданина.

Конечно, постмодернистское общество декларативно отвергает насилие. Существуют различные конвенции, которые осуждают войну, запрещают жестокое обращение с военнопленными и т.д., но мы видим из новостей, как эти нормы сами по себе могут быть предметом манипуляций и могут нарушаться в зависимости от политических целей заинтересованных сторон (стран). Насилие в антиутопическом государстве является более очевидным, хотя и более тотальным, как физическим, так и моральным. В информационном обществе манипуляции носят более скрытый и сложный характер, и это может привести человека в еще большее отчаяние, отчаяние потерять права человека, включая право быть Сизифом. Советская культура была озабочена страхом перед фантомами общества потребления и благосостояния. Соответственно различные негативные утопии воплотили эти страхи. Но в результате оба типа мировоззрения оказались перед угрозой утраты критического мышления. По обе стороны баррикад нашлись те, кто осознал эти опасности, в том числе связанные с идолизацией популярных личностей и фетишизацией предметов, относящихся к их культу, и попытался предупредить о них все общество.

Выводы. Анализ трансформаций концепта героя в современной культуре выявляет дефицит героизма и замену героя на антигероя в западном обществе прошлого столетия, а затем на культ селебрити в ситуации постмодерна. При этом противопоставление тоталитаризма и общества потребления при ближайшем

рассмотрении оказывается не столь категоричным. В обоих случаях нехватка героического начала сочетается с различными формами явного или скрытого, но перманентного насилия. В тоталитарных и авторитарных режимах вопрос о героях принимает политический характер. В то же время здесь идолизация значимых для правящей идеологии персонажей из исторического прошлого и политического настоящего часто носит в большей степени характер мифологического, сакрального феномена, чем светского культа героев.

Список литературы: 1. *Арендт, Х.* Истоки тоталитаризма / Ханна Арендт; [пер. с англ.]. – М.: ЦентрКом, 1996. – 672 с. 2. *Бодрийяр, Ж.* Общество потребления. Его мифы и структуры / Ж. Бодрийяр; [пер. на рус. Е. А. Самарская]. – М.: Культурная революция, Республика, 2006. – 269 с. 3. *Соколова, Б.Ю.* Героїзм у предметному колі філософсько-культурологічних концепцій / Б.Ю. Соколова // *Культура України*. – 2009. – Вип. 27. – С. 94-102. 4. *Alpers, Benjamin L.* Dictators, democracy, and American public culture : envisioning the totalitarian enemy, 1920s-1950s / Benjamin L. Alpers. – Chapel Hill : University of North Carolina Press, 2003. – x, 405 p. 5. *Bauman Z.* Consuming life / Zigmunt Bauman. – Cambridge ; Malden, MA : Polity Press, 2007. – 160 p. 6. *Beyond totalitarianism : Stalinism and Nazism compared* / [edited by] Michael Geyer, Sheila Fitzpatrick. – N.Y. : Cambridge University Press, 2009. – 536 p. 7. *Douglas, M., Isherwood, B.* The world of goods : towards an anthropology of consumption : with a new introduction / Mary Douglas and Baron Isherwood. – London ; New York : Routledge, 1996. – xxvii, 169 p. 8. *Gill, C.* Personality in Greek epic, tragedy, and philosophy : the self in dialogue / Christopher Gill. – Oxford ; N.Y. : Clarendon Press, 1996. – 273 p. 9. *Halberstam, M.* Totalitarianism and the modern conception of politics / Michael Halberstam. – New Haven, Conn. : Yale University Press, 1999. – x, 290 p. 10. *Hook, S.* The hero in history : a study in limitation and possibility / Sidney Hook. – N.Y. : Cosimo Inc., 2008. – xx, 187 p. 11. *Mathewson, Rufus W.* The positive hero in Russian literature / Rufus W. Mathewson, Jr. – Evanston, Ill. : Northwestern University Press, 1999. – xix, 369 p. 12. *Pasco, Alan H.* Sick heroes : French society and literature in the romantic age, 1750-1850 / Allan H. Pasco. – Exeter, Devon, UK : University of Exeter Press, 1997. – xvii, 250 p. 13. *Seeman, M.* On the meaning of alienation / Melvin Seeman // *American Sociological Review*. – 1959. – Vol. 24. – No. 6. – pp. 783-791.

Bibliography (transliterated): 1. *Arendt, H.* Istoki totalitarizma / Hanna Arendt; [per. s angl.]. – M.: CentrKom, 1996. – 672 s. 2. *Bodrijjar, Zh.* Obshhestvo potreblenija. Ego mify i struktury / Zh. Bodrijjar; [per. na rus. E. A. Samarskaja]. – M.: Kul'turnaja revoljucija, Respublika, 2006. – 269 s. 3. *Sokolova, B.Ju.* Geroizm u predmetnomu koli filosofsk'ko-kul'turologichnih koncepcij / B.Ju. Sokolova // *Kul'tura Ukraïni*. – 2009. – Vip. 27. – S. 94-102. 4. *Alpers, Benjamin L.* Dictators, democracy, and American public culture : envisioning the totalitarian enemy, 1920s-1950s / Benjamin L. Alpers. – Chapel Hill : University of North Carolina Press, 2003. – x, 405 p. 5. *Bauman Z.* Consuming life / Zigmunt Bauman. – Cambridge ; Malden, MA : Polity Press, 2007. – 160 p. 6. *Beyond totalitarianism : Stalinism and Nazism compared* / [edited by] Mi-chael Geyer, Sheila Fitzpatrick. – N.Y. : Cambridge University Press, 2009. – 536 p. 7. *Douglas, M., Isherwood, B.* The world of goods : towards an anthropology of consumption : with a new introduction / Mary Douglas and Baron Isherwood. – London; New York : Routledge, 1996. – xxvii, 169 p. 8. *Gill, C.* Personality in Greek epic, tragedy, and philosophy : the self in dialogue / Christopher Gill. – Oxford ; N.Y. : Clarendon Press, 1996. – 273 p. 9. *Halberstam, M.* Totalitarianism and the modern conception of politics / Michael Halberstam. – New Haven, Conn. : Yale University Press, 1999. – x, 290 p. 10. *Hook, S.* The hero in history : a study in limitation and possibility / Sidney Hook. –

N.Y. : Cosimo Inc., 2008. – xx, 187 p. 11. Mathewson, Rufus W. The positive hero in Russian literature / Rufus W. Mathewson, Jr. – Evanston, Ill. : Northwestern University Press, 1999. – xix, 369 p. 12. Pasco, Alan H. Sick heroes : French society and literature in the romantic age, 1750-1850 / Allan H. Pasco. – Exeter, Devon, UK : University of Exeter Press, 1997. – xvii, 250 p. 13. Seeman, M. On the meaning of alienation / Melvin Seeman // American Socio-logical Review. – 1959. – Vol. 24. – No. 6. – pp. 783-791.

УДК 130.2:141.78

О.В. Голозубов

**ГЕРОЙ І ГЕРОЇЧНЕ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ
XX СТОЛІТТЯ: ДОСВІД ТОТАЛІТАРИЗМУ І СУСПІЛЬСТВА
СПОЖИВАННЯ**

У статті розглядається трансформація концептів героя у сучасній культурі. Виявлено, по-перше, дефіцит героїзму в суспільстві споживання і заміна героя на антигероя, а потім на культ селебріті в ситуації постмодерну і, по-друге, політичний характер питання про героїв при тоталітарних і авторитарних режимах. Охарактеризовані основні риси ідолізації героїв в тоталітарному суспільстві.

Ключові слова: герой, антигерой, тоталітаризм, суспільство споживання, селебріті.

UDC 130.2:141.78

A. Golozubov

**HERO AND THE HEROIC IN SOCIAL AND CULTURAL SPACE OF THE XX
CENTURY: THE EXPERIENCE OF TOTALITARIANISM AND THE CONSUMER
SOCIETY**

Transformations of the heroism in the modern culture have been considered in the article. It is revealed, firstly, deficit of the heroism in the consumption society and inverting the hero into anti-hero and then into celebrity in the postmodern situation and, secondly, political character of the heroes' issue in the totalitarian and authoritarian models. The main features of the heroes' idolization in the totalitarian society are considered.

Keywords: hero, antihero, totalitarianism, consumer society, celebrity.

Стаття надійшла до редакційної колегії 16.02.2013

І.Ф. Прокопенко

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ У ХХІ ст.

У статті здійснено порівняльну характеристику найвпливовіших наукових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя. Обґрунтовано доцільність модернізації системи педагогічної освіти на засадах інноваційного підходу з використанням нових педагогічних технологій.

Ключові слова: педагогічна освіта, модернізація підготовки, майбутній учитель, інноваційні педагогічні технології.

Актуальність проблеми. Перед сучасною українською системою освіти взагалі та педагогічною освітою зокрема стоять надзвичайно складні завдання. Адже наша країна знаходиться на самому початку шляху до розбудови демократично-споживчого суспільства. У цих умовах, як свідчить досвід розвинених країн, найпріоритетнішими виявляються суто ринкові цінності, а освіта, що стає звичайним ринковим товаром через свою неприбутковість, посідає в ієрархії суспільних цінностей досить низький щабель.

Сьогодні наша система освіти відчуває тиск ринку повною мірою: падає її престиж, навчальні заклади зазнають значних фінансових утруднень. Не стала винятком і система педагогічної освіти, яка, як і всі сфери українського буття, переживає сьогодні складний перехідний період. Відсутність чіткої державної політики у сфері освіти, невизначеність соціальних результатів, на які має бути зорієнтована професійна діяльність учителя, наявність деструктивних факторів (падіння престижу освіти, погіршення матеріально-технічної бази загальноосвітніх навчальних закладів, низька оплата праці вчителів тощо) призводять до того, що процес модернізації національної системи підготовки педагогічних кадрів відбувається вкрай повільно, еволюційним шляхом перебору можливостей і реалізації модних наукових ідей.

Постає проблема: продовжувати йти цим шляхом і далі, наслідуючи західні зразки, чи шукати альтернативні можливості? І, якщо обрати інший варіант, який шлях буде найоптимальнішим?

Ми повністю погоджуємося з оцінкою російського науковця А. Валицької щодо негативного характеру наслідків, спровокованих переважанням при реформуванні систем освіти країн колишнього СРСР суто ринкового підходу, яка зазначає: “Щоб отримати працюючу систему “ринкового” зразка, треба мати аналогічний тип господарства та відповідний буржуазно-демократичний устрій держави та суспільства. На таке будівництво, включаючи й систему освіти, за найоптимістичнішими прогнозами соціологів, буде потрібно не менше п’яти десятиріч. А між тим світовий освітній простір стрімко змінюється: світ рухається до інформаційного суспільства, “нерепресивного соціуму” і відповідно реформуються системи освіти. Іншими словами, якщо... взяти на озброєння сьогоднішню капіталістичну модель освітньої системи, то у той момент, коли вона буде побудована, у світі відбудеться зміна парадигми освіти. У цьому випадку країна приречена на катастрофічне для її культури, економіки, національного престижу довгострокове відставання, яке означає перетворення на сировинний придаток та ринок некваліфікованої, дешевої робочої сили” [2].

© І.Ф. Прокопенко, 2013

Тому *метою* нашої статті є узагальнення досвіду, нагромадженого в розвинених країнах у розбудові системи педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ ст.

Аналіз наукових джерел із питань, які обговорюються, дав підстави для висновку про те, що сьогодні в освітньому просторі високорозвинених держав співіснують, взаємодіють і конкурують, визначаючи особливості функціонування національних систем педагогічної освіти, такі наукові підходи до підготовки майбутнього вчителя: академічно-традиційний, особистісно орієнтований (персоналізований), індивідуальний тощо.

Традиційна парадигма педагогічної освіти заснована на соціоцентричному підході, у межах якого мета розвитку особистості – її соціалізація та професіоналізація з позицій максимальної суспільної корисності. Відповідно до цього організується й підготовка майбутніх учителів, що відбувається за *академічною* або *технологічною* моделлю педагогічної освіти.

Академічна модель підготовки вчителів базується на когнітивній парадигмі освіти, згідно з якою основною метою навчання є формування в підростаючих поколіннях системи необхідних знань, умінь і навичок. У межах цієї парадигми вчитель розглядається як компетентний і широкоосвічений предметник, основною функцією якого є трансляція знань. Тому системоутворювальними компонентами академічно-традиціоналістської педагогічної освіти є загальноосвітня та спеціальна предметна підготовка вчителя. При цьому зміст академічно-традиціоналістської педагогічної освіти розглядається як об'єктивна цінність, що фіксується заздалегідь визначеними навчальними програмами. Під час організації відповідного навчально-виховного процесу в педагогічних навчальних закладах на перший план виходять питання його максимальної запрограмованості та структурної чіткості, а також жорсткого контролю засвоєння студентами запланованих знань, умінь і навичок [4].

За наших часів в Україні та в розвинених країнах найбільш потужними виявляються традиції академічної підготовки майбутнього вчителя. Так, на загальноосвітню та спеціальну предметну підготовку майбутнього вчителя, яка вважається стрижнем академічної педагогічної освіти, приділяється понад 60 % навчального часу. Про визначальний вплив академічного підходу в системі педагогічної освіти високорозвинених країн свідчить, зокрема, і той факт, що в них переважна більшість учителів для всіх типів навчальних закладів готується на базі університетської освіти (в Англії, Німеччині та Франції понад 70 % майбутніх учителів; у США – 100 %).

Професійна підготовка майбутніх учителів у межах академічної педагогічної освіти здійснюється за *однофазовою* або *двофазовою* моделлю.

При підготовці вчителів за *однофазовою моделлю* (США та ін.) базова професійна підготовка студентів повністю здійснюється в межах одного навчального закладу. За результатами наукових розвідок Т. Кошманової [3], вона містить загальноосвітню підготовку, змістову підготовку з фахового предмета, професійно-педагогічну та інтегративну підготовку.

Загальноосвітня підготовка американських учителів спрямовується на опанування ними узагальнених (а не академічно спеціалізованих) знань з основ мистецтв, спілкування, історії, літератури, математики, філософії, природничих дисциплін і соціальних наук. За стандартами Національної ради з акредитації педагогічної освіти (США), на неї рекомендується приділяти не менше, ніж 1/3 усього навчального часу, хоча в реальній педагогічній практиці виходить значно більше – інколи навіть до 65 % від загального обсягу годин.

Змістова підготовка з фахового предмета передбачає вивчення циклу фахових дисциплін. Сьогодні цей компонент професійної освіти американських учителів викликає слушні нарікання. У сучасних багатопрофільних університетах предмети загальноосвітнього та спеціального циклів професійної підготовки фахівців об'єднані в інтегровані курси "Наука", які одночасно відвідують студенти різних коледжів (майбутні інженери, вчителі тощо). У критичних зауваженнях західних учених щодо доцільності "засилля університетської освіти" при підготовці педагогічних кадрів зазначається, що майбутні вчителі не можуть готуватись у такий же спосіб, як і майбутні дослідники. Викладання спеціальних і загальноосвітніх предметів повинно бути професійно орієнтованим, чого неможливо досягнути в університетському середовищі через організаційні труднощі.

Професійно-педагогічна підготовка американського вчителя передбачає ознайомлення студентів із соціологічними, економічними, філософськими та психологічними засадами освіти (основами освіти), головним і спеціальними методичними курсами. Переважна більшість студентів негативно ставиться до навчального курсу "Основи освіти" через його відірваність від проблем реальної педагогічної практики, а серед учених однозначної думки щодо його ефективності не існує. Основний курс з методики є, як правило, інтегрованим. Спеціальні методичні курси присвячені як методичним питанням викладання фахових предметів, так і методиці викладання для учнів різних вікових груп.

Грунтовного вивчення потребує досвід інтегративної підготовки вчителів, нагромаджений у високорозвинених країнах, що включає лабораторну та клінічну (шкільну) практики. За даними опитувань освітян, лабораторна практика серед інших компонентів підготовки має найвищий рейтинг за параметрами впливу на професійну компетентність педагогів. Педагогічна практика студентів у школі здійснюється в декілька етапів і містить спостереження, часткову участь (проведення окремих фрагментів уроку, перевірка зошитів тощо), учнівство неповного дня і практикум повного дня.

Порівняльний аналіз якості базової підготовки американських і українських учителів, який було здійснено Т. Кошмановою, свідчить на користь системи педагогічної освіти США. Вчена зазначає: якщо якість загальноосвітньої та предметно-фахової підготовки українських вчителів не поступається якості підготовки відповідних американських фахівців, то на рівні опанування майбутніми вчителями професійно-педагогічних знань й практичного досвіду наші програми порівняно з американськими мають чимало недоліків: "На відміну від США, де професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів відбувається в гармонійному поєднанні теоретичної підготовки з формуванням професійного мислення та набуттям практичного досвіду як лабораторного, так і клінічного в інноваційних умовах Шкіл професійного розвитку, в Україні базовими складовими психолого-педагогічного циклу є педагогіка та не дуже пов'язана з нею педагогічна практика. Крім того, вивчення студентами психології та методики викладання фахової дисципліни часто відбувається у відриві від педагогіки й педагогічної практики" [3].

На відміну від однофазової моделі, у *двофазовій моделі* педагогічної освіти (Англія, Німеччина, Франція та ін.) загальноосвітня та предметно-спеціальна підготовка майбутніх учителів здійснюється в університеті (перша фаза), а професійно-педагогічна підготовка переноситься в школу та спеціальні регіональні центри (друга фаза). Упродовж другої фази відбувається поєднання практичної роботи вчителя-стажера в школі (із повним або неповним навантаженням) з одночасним навчанням на професійно-педагогічних курсах. Статус повноправного вчителя надається після успішного завершення другої фази навчання, захисту диплома або складання державних іспитів.

Серед найвагоміших здобутків педагогічної освіти в країнах, де базова підготовка майбутніх учителів здійснюється за двофазовою моделлю, зазначимо у першу чергу

організацію педагогічної практики, на яку припадає не менше, ніж 50 % навчального часу, передбаченого на професійно-педагогічну підготовку студентів.

Досить корисним для українських фахівців, на нашу думку, виявляється й досвід організації педагогічної практики, пов'язаний із започаткуванням взаємин партнерства між педагогічними навчальними закладами та школою. Так, до ключових позицій сучасної реформи педагогічної освіти в Англії належить положення про те, що школа повинна відігравати роль партнера ВНЗ у системі професійно-педагогічної підготовки вчителя.

Система партнерства включає спільну відповідальність педагогічного ВНЗ і школи за розроблення та реалізацію програм підготовки вчителів, структури й змісту педагогічної практики, методик викладання дисциплін спеціалізації й дисциплін навчального плану школи, методик перевірки знань студентів, програм підвищення кваліфікації та передбачає спільну перевірку кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки.

За оцінками переважної більшості фахівців, з якими ми повністю погоджуємося, залучення досвідчених шкільних учителів до партнерства у справі підготовки майбутніх освітян є досить ефективним.

Двофазова модель підготовки вчителів була предметом обговорення як на сторінках наукових видань, так і на загальноєвропейських педагогічних семінарах. Висновки щодо її ефективності далеко не однозначні. Серед найсуттєвіших недоліків називають автономність другої фази, що призводить до розриву між окремими складниками педагогічної освіти та втрати наукового контролю з боку університетів за професійно-педагогічною підготовкою вчителів. До основних аргументів, що наводять, відстоюючи двофазову модель підготовки вчителів, належать такі: як типово національне утворення німецька двофазова модель за кінцевими показниками характеризується високою професійною кваліфікацією молодих учителів та високим статусом професії вчителя в суспільстві [5].

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що в сучасних умовах підготовка вчителів на засадах академічної парадигми, у межах якої абсолютизується значення теоретичних дисциплін, вважається неперспективною. Про це свідчить, зокрема, той факт, що при формуванні єдиного освітнього простору в Європі проблема професіоналізації педагогічної освіти визнається членами Європейської асоціації педагогічної освіти однією з найактуальніших.

Технологічна парадигма підготовки вчителів (у США її називають “моделлю модифікації поведінки”) виходить із концепції “машиноподібного індивіда”, основною ідеєю якої є припущення про те, що за допомогою вмілого застосування засобів зовнішнього впливу (в основному, певних стимулів) у людини можна сформувати стереотипні форми поведінки. Ця модель зараз широко використовується в професійній освіті: від військової підготовки до досягнення навіть деяких терапевтичних цілей, зокрема, у спеціальній освіті. Ідеальний учитель у теорії біхевіоризму розглядається як виконавець законів і принципів ефективного навчання. Виходячи з такого розуміння, центральним завданням професійної підготовки вчителя вважається не широка загальна й спеціальна освіта, а формування функціональної поведінки, адекватної завданням педагогічної діяльності. На вирішення цього завдання спрямовується, зокрема, “Цюріхська модель” педагогічної освіти (Швейцарія), у якій психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя передусє вивченню спеціальних дисциплін, що мають професійну спрямованість, та методик їх викладання. Програма підготовки майбутнього вчителя розглядається як фіксовані вимоги до його професійної компетентності – запланованого кінцевого результату, що характеризується предметними знаннями та педагогічними вміннями. Щодо характеру взаємодії студентів і викладачів та технології організації навчання, то вони збігаються з академічно-традиціоналістськими [5].

Проаналізувавши основні положення технологічної парадигми педагогічної освіти, ми дійшли висновку про те, що в умовах переходу від індустріального до інформаційного типу суспільства вона втратила свою актуальність, оскільки спрямована на підготовку компетентного, але безініціативного, нетворчого виконавця. А виховати творчу особистість, спроможну до успішної життєдіяльності в суспільстві, котрому притаманні риси складності та мінливості, у якому вирішальною для подальшого прогресу країни виявляється роль інтелектуальної еліти, може лише творчий, інноваційно спрямований учитель-професіонал.

Сьогодні набула поширення антитехнократична *парадигма особистісно орієнтованої (персоналізованої) педагогічної освіти*.

Гуманістичний напрям у західній педагогіці виразно заявив про себе в 60-ті роки ХХ ст. і поширився в 70-80-ті роки як течія, що протиставила себе традиційній прагматичній, когнітивістській і біхевіористській освітнім парадигмам. Особливого значення у світовій освітній практиці гуманістична педагогічна освіта набуває сьогодні у зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства, в умовах якого найсуттєвішим чинником удосконалення суспільства та виробництва стають розвиток інтелекту та творчих здібностей, превалювання загальнолюдських цінностей над груповими та індивідуальними.

При цьому, виступаючи проти технократичної запрограмованості навчально-виховного процесу, гуманісти відстоюють повну свободу діяльності вчителя в тому, що стосується його викладацьких обов'язків. Як пише Р. Барт, "кожний учитель повинен мати можливість відкривати, розробляти, вдосконалювати і застосовувати тільки йому властиві підходи до навчання. Якщо плюралізм має стати як політичним, так і педагогічним аксіологічним імперативом, то школи мають перетворитися на форум, де можуть розроблятися, вивчатися, піддаватися сумніву різні педагогічні ідеї та методи" [1].

На Заході з гуманістичним підходом в освіті й вихованні пов'язана персоналізована парадигма в підготовці вчителя (С. Дженсенсон, К. Пітторс, Д. Роббенс), ключовою ідеєю якої є положення про те, що підготувати вчителя, спроможного до реалізації ідей особистісно орієнтованої освіти, виявляється можливим тільки тоді, коли створюються умови для власного особистісно орієнтованого навчання й виховання майбутнього фахівця. Тому метою персоналізованої освіти визнається становлення та розвиток професійної індивідуальності вчителя, що досягається завдяки:

- діагностуванню й розвитку професійних інтересів студентів (від інтересів, спрямованих на професійне самоусвідомлення, – через завдання, спрямовані на формування інтересів та засвоєння педагогічної практики, – до інтересів, що зосереджуються на учнях);
- відмові як від чітко окресленого змісту навчання, так і від орієнтації на регулярний, жорсткий контроль його результатів, які, за переконаннями представників персоналізованої освіти, гальмують ініціативу майбутнього вчителя, виключають можливість його особистісного розвитку;
- створенню умов для професійної самоактуалізації студентів, що передбачає:
 - 1) діагностування рівня сформованості професійної діяльності майбутнього вчителя;
 - 2) порівняння зі стандартом педагогічної поведінки в процесі індивідуальної бесіди;
 - 3) розроблення програми подолання недоліків;
 - 4) індивідуальну підтримку в процесі подолання недоліків;
- формуванню готовності студентів до роботи за особистісно орієнтованими технологіями навчання й виховання [5].

У зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства освіта ХХІ ст. "постала перед низкою історичних викликів" (В. Кремень): вона має забезпечити успішне функціонування особистості в умовах інноваційного типу суспільного життя. Тому провідною тенденцією

розвитку національних освітніх систем у XXI ст. стає їх модернізація *на засадах інноваційного підходу*. Його сутність полягає в тому, що головним чинником успішної життєдіяльності людини XXI ст. визнається її здатність до інноваційної діяльності та інноваційного типу мислення.

Реалізація основних ідей інноваційного підходу пов'язується з відмовою (хоча б частковою) від предметної системи навчання. Тому найсуттєвішою ознакою інноваційної моделі освіти є співіснування предметної та проектної систем. При цьому системоутворювальним компонентом інноваційного навчання є “досвідна одиниця” (ситуації реального суспільного життя, його проблеми тощо). Основний організаційний принцип інноваційної моделі – “педагогічна одиниця”, що включає команду вчителів (5-8 педагогів) і групу учнів-погодків (60-100 дітей). Команда вчителів, що є досить автономною (вона самостійно визначає пріоритетні цілі, зміст, методи, форми навчання тощо), повністю забезпечує навчально-виховний процес у “педагогічній одиниці”. Це дозволяє ефективніше, ніж за умов традиційного навчання, здійснювати міжпредметні зв'язки. Учні організуються в невеликі постійні групи “змішаних здібностей” (склад груп залишається постійним упродовж усього навчання дітей у школі), у яких вони працюють над проектами, виконують групові завдання тощо. Метою створення груп є формування в дітей з різними нахилами, інтересами, здібностями, рівнем освіченості та культурного розвитку умінь взаємодіяти між собою.

Найважливіша роль в інноваційному навчанні належить учителю, готовність якого до роботи за інноваційними канонами обумовлюється його особистісними якостями, наявністю спеціальних теоретичних знань і практичного досвіду. Серед якостей, необхідних учителю для успішної професійної діяльності в системі інноваційного навчання, учені (Т. Кошманова, Л. Пуховська та ін.) називають здатність до інноваційної професійної діяльності та інноваційного типу мислення, високий рівень інтелектуального розвитку, креативність, динамічний характер, позитивну Я-концепцію, зрілість та емоційну стабільність. Серед спеціальних теоретичних знань виділяють психологію та педагогіку інноваційного навчання, серед спеціальних педагогічних умінь – уміння будувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дитини, уміння розробляти навчальні програми, уміння стимулювати розвиток здібностей учнів тощо [3; 5].

Сьогодні в США і Західній Європі здобули визнання різноманітні програми педагогічної освіти майбутніх учителів, у яких певною мірою здійснюється їхня підготовка до роботи за технологіями інноваційного навчання. Це, передусім, програми підготовки “вчителя-вченого”, “вчителя-дослідника”, “вчителя-рефлексивного практика”. Так, програма підготовки “вчителя-рефлексивного практика” передбачає формування у майбутніх освітян таких педагогічних когнітивних умінь, як умінь аналізу, синтезу, оцінювання, розв'язання проблем. Предметно-змістовим матеріалом професійної підготовки у цій програмі є реальна педагогічна практика. Тому до основних методів навчання належать рефлексивне викладання, мікровикладання, мініконкурси, метод “симуляцій” тощо.

Але цілісної системи інноваційної педагогічної освіти, яка б виявилася спроможною забезпечити підготовку майбутніх учителів як особистостей із високим інноваційним потенціалом, здатних успішно здійснювати навчання учнів за інноваційною освітньою моделлю, сьогодні у світі ще не існує. Одним із перспективних напрямів її реалізації є системне застосування нових педагогічних технологій.

Поняття “педагогічна технологія”, що було введено в науковий обіг у середині XX ст., сьогодні має понад 300 формулювань. Таке різноманіття визначень даного терміна обумовлюється множинністю контекстів його застосування. Незважаючи на надзвичайну строкатість у підходах науковців до трактування поняття “педагогічна технологія”, маємо зазначити і загальну тенденцію, що намітилася в педагогічній науці останніми роками.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Вона виявляється в поступовому переході до розуміння педагогічної технології з позицій системного підходу. За цих умов педагогічна технологія розуміється як: а) галузь педагогічної науки, що вивчає та проектує педагогічні системи (наукознавчий контекст); б) навчально-виховний процес, спроектований за критеріями технологічності (процесуально-діяльнісний контекст); в) модель педагогічної системи (процесуально-описовий контекст). За сутнісними властивостями та інструментально значущими характеристиками науковці (Г. Селевко та ін.) виокремлюють такі класи педагогічних технологій [6]:

- матеріалістичні та ідеалістичні, діалектичні та метафізичні, антропоцентричні та соціоцентричні, гуманістичні та антигуманістичні тощо (за філософською основою);
- загальнопедагогічні, конкретно педагогічні та локальні (за рівнем використання);
- біогенні, соціогенні, психогенні (за провідним фактором психічного розвитку особистості людини);
- асоціативно-рефлекторні, біхевіористські, розвивальні тощо (за науковою концепцією засвоєння досвіду);
- інформаційні, операційні, технології саморозвитку тощо (за орієнтацією на особистісні структури);
- технології навчання і технології виховання, загальноосвітні та професійно орієнтовані, гуманітарні та технократичні тощо (за характером змісту);
- розімкнуті, циклічні, автоматизовані тощо (за типом організації управління пізнавальною діяльністю);
- авторитарні, дидактоцентричні, особистісно орієнтовані (за позицією дитини в навчально-виховному процесі і ставленням до неї з боку дорослих);
- догматичні, репродуктивні, проблемні, програмовані тощо (за методами навчання);
- технології на основі гуманізації та демократизації педагогічних відносин; технології на основі інтенсифікації й активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (студентів); технології на основі ефективної організації та управління навчальним процесом; технології на основі методичного вдосконалення та реконструювання матеріалу; комплексні технології тощо (за змістом модернізаційних процесів).

Зрозуміло, що інноваційна педагогічна освіта має реалізовуватися шляхом запровадження системи особистісно орієнтованих, біосоціальних, розвивальних циклічних технологій, спрямованих на становлення майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності гуманістичного інноваційного спрямування.

Узагальнення вищезазначеного уможливорює формулювання такого **висновку**: у процесі розв'язання завдань модернізації національної системи педагогічної освіти маємо враховувати цивілізаційні тенденції розвитку освітніх систем у світі, зокрема тенденцію щодо переходу від підтримуючого типу навчання до інноваційного.

У зв'язку із цим вирішення потребують питання як теоретико-методологічного, так і прикладного плану, пов'язані з реалізацією ідей інноваційного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів, зокрема ідей щодо застосування нових педагогічних технологій. Вони, на нашу думку, і визначають **подальші напрями досліджень даної проблематики**.

Список літератури: 1. Барт Р. Личностно ориентированное образование / Р. Барт. – М.: Прогресс, 1991. – 160 с. 2. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 3-8. 3. Кошманова Т. С. Развитие педагогической освіти в США (1960-1998 гг.) / Т.С. Кошманова. – Львів: Світ, 1999. – 488 с.

4. Курилина О. Я. Социально-политическая направленность высшего педагогического образования в развитых капиталистических странах (США, Англия, Франция): Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Я. Курилина. – М., 1986. – 175 с. 5. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л.П. Пуховська. – К: Вища школа, 1997. – 180 с. 6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Bibliography (transliterated): 1. Bart R. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie / R. Bart. – М.: Progress, 1991. – 160 s. 2. Valickaja A. P. Sovremennye strategii obrazovanija: varianty vybora / A. P. Valickaja // Pedagogika. – 1997.– №2. – S. 3-8. 3. Koshmanova T. S. Rozvitok pedagogichnoї osviti v SShA (1960-1998 rr.) / T.S. Koshmanova. – L'viv: Svit, 1999. – 488 s. 4. Kurilina O. Ja. Social'no-politicheskaja napravlennost' vysshogo pedagogicheskogo obrazovanija v razvityh kapitalisticheskikh stranah (SShA, Anglija, Francija): Diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / O.Ja. Kurilina. – М., 1986. – 175 s. 5. Puhov's'ka L. P. Profesijna pidgotovka vchiteliv u Zahidnij Evropi: spil'nist' i rozbizhnosti / L.P. Puhov's'ka. – K: Vishha shkola, 1997. – 180 s. 6. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: Uchebnoe posobie / G.K. Selevko. – М.: Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 s.

УДК 378

И. Ф. Прокопенко

**РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ
СИСТЕМ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В XXI ст.**

В процессе модернизации национальной системы педагогического образования необходимо учитывать цивилизационные тенденции развития образовательных систем в мире, в частности тенденцию перехода от поддерживающего типа образования к инновационному.

Ключевые слова: педагогическое образование, модернизация подготовки, будущий учитель, инновационные педагогические технологии.

UDC 378

I. Prokopenko

**DEVELOPMENT OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL EDUCATION
AS THE PRIORITY DIRECTION OF MODERNIZATION OF NATIONAL SYSTEMS
OF EDUCATIONAL STAFF TRAINING IN THE XXI CENTURY**

In the process of modernization of the national system of pedagogical education it is necessary to take into account the civilizations progress trends of the educational systems in the world, in particular tendency transition from supporting education to innovative education.

Keywords: teacher training, upgrading training, future teacher, innovative educational technology.

Стаття надійшла до редакційної колегії 31.01.2013

В. В. Олійник

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

У статті висвітлюються тенденції стандартизації, інформатизації та технологізації розвитку післядипломної педагогічної освіти (ППО) в умовах трансформації суспільства. Розкриваються пов'язані з ними завдання та шляхи їх вирішення. Обґрунтовується роль Університету менеджменту освіти та консорціуму в розробленні стандартів, удосконаленні змісту й запровадженні інноваційних педагогічних технологій, модернізації наукової діяльності у ППО.

Ключові слова: післядипломна освіта, педагогічна освіта, університет менеджменту освіти, трансформації в освіті.

Характеристика трансформацій сучасного періоду

Нині суспільство переходить від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що значною мірою базуються на знаннях як субстанції виробництва і визначаються рівнем людського розвитку, станом наукового потенціалу нації. Такий перехід спричиняє необхідність перегляду змісту навчання, корекції спрямованості навчального процесу, формування вміння людини застосовувати все нові й нові знання, здобуті впродовж життя. Це утворює особистісноорієнтовану педагогічну систему, яка готує особистість, адаптовану до життя у суспільстві з безліччю зв'язків, в умовах надзвичайного темпу змін та інтенсивності інновацій. Що, у свою чергу, обґрунтовує необхідність задоволення освітніх потреб людини впродовж її життя.

Україна перебуває у стані трансформації усіх сфер суспільства, що відбуваються в контексті глобалізації, технологізації виробничих процесів.

Сучасний період характеризується:

- переоцінкою можливостей технологічного підходу;
- інтеграцією прикладних і фундаментальних досліджень;
- нелінійною поведінкою інноваційних процесів в умовах лавиноподібного наростання інформації та динамічних змін потреб суспільства.

Цей процес закономірний, спрямований на адаптацію та якісне покращення об'єкта.

Трансформація, стандартизація і технологізація різноманітних процесів діяльності суспільства

Післядипломна педагогічна освіта України як органічний складник сфери освіти перебуває під впливом багатьох різних чинників, глибинно трансформується. Однак основними, такими, що впливають на визначення тенденції її розвитку, є стандартизація різноманітних процесів життєдіяльності суспільства; інформатизація як неодмінний складник сучасного щодення; технологізація, що узагальнює виробничий досвід людства.

Зберігаючи свої надбання, вона нині вписується у світовий освітній простір, що потребує певної уніфікації з освітніми системами різних країн. Це спричиняє виникнення низки актуальних проблем, які мають бути нагально вирішені.

© В. В. Олійник, 2013

Так, українська система ППО потребує створення своїх освітніх стандартів для різних категорій управлінських та педагогічних кадрів. Вимоги сучасного суспільства до педагога передбачають у процесі його підготовки застосування компетентнісного підходу. Нині компетентна особистість має обов'язково діяти в інформаційному просторі, тому належне функціонування засобів інформації є запорукою успішного навчання педагога в системі ППО. Не останнє місце в курсовій та міжкурсовій підготовці управлінських та педагогічних кадрів посідає й проблематика оволодіння педагогічними технологіями.

Узагальнюючи, можна сказати, що нинішні проблеми ППО пов'язані насамперед зі стандартизацією, інформатизацією та технологізацією.

Щодо *стандартизації*. Як явище і як процес *стандартизація* відома давно, про що свідчать історичні документи: вимоги до державних службовців у Давньому Китаї; розміри ритуальних будівель Давнього Єгипту; параметри сувоїв рукописів Давньої Греції; канони середньовічних університетів Європи та діяльності конфесійних установ; військові артикули царської Росії, стандартизація одягу у XX столітті; поширення системи фаст-фудів в усіх країнах світу, надання результатів тесту TOEFL в понад 2400 університетів і коледжів світу, уніфікація системи присудження наукових ступенів тощо. Сучасні глобалізаційні процеси спонукують усі виробничі і соціальні сфери до інтенсифікації стандартизації. Це стосується і сфери освіти, у тому числі ППО.

Державний стандарт ППО. Функції

Відповідно до ст. 15 Закону України "Про освіту" стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і фахової підготовки в Україні. Сучасні кваліфікаційні вимоги відображені в Національній рамці кваліфікацій. Саме тому системоутворювальним фактором ППО є, був і залишається його зміст, визначення якого є частиною стратегії державної політики в галузі освіти.

У цьому зв'язку функціями державного стандарту ППО є:

- збереження єдиного освітнього простору в державі;
- посилення стабілізуючої і регламентуючої ролі педагога у системі неперервної освіти;
- забезпечення еквівалентності здобуття ППО у різних формах;
- визначення рівнів ППО як базису наступності в освіті впродовж життя;
- розвантаження слухачів від другорядної інформації;
- створення передумов для диференціації ППО, впровадження моніторингу різних форм і рівнів ППО на основі розроблення критеріїв оцінки якості;
- розмежування рівнів підготовки спеціалістів у системі ППО.

Прийняття державного стандарту стимулюватиме розвиток моніторингу освіти, методичних інновацій, конкурентність закладів ППО.

Спільнотою закладів ППО у складі консорціуму уже проведена значна робота. Дозволю собі в цьому аспекті висловити ряд побажань. *Насамперед, до методологічних та загальнотеоретичних засад формування державних стандартів з ППО.* Вони мають бути сформульовані на основі досвіду науковців та практиків, включати загальнолюдські і національні цінності, центруватись на актуальних і перспективних інтересах розвитку особистості педагога.

При формуванні державного стандарту треба застосувати системний підхід. Для досягнення якості змісту ППО необхідно:

- визначити пріоритетні напрями розроблення змісту ППО як системного утворення;

- використати наявне нормативне забезпечення та, за необхідності, розробити необхідне;
 - визначити напрями розроблення державного стандарту ППО, його основні складники;
 - покласти в основу розроблення державного стандарту ППО його зміст з урахуванням досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки і практики;
 - організувати обговорення державного стандарту ППО педагогічною громадою.
- Постає питання: чи здатна нині діюча система в повному обсязі виконати ці вимоги?

Щодо формування змісту підвищення кваліфікації (ПК) та способів застосування
Сьогодні існує *три способи формування змісту ПК*:

- *Перший спосіб* передбачає, що зміст цілком і повністю формується організаторами, тобто тими, хто навчає.
- *Другий* – зміст ПК розробляється відповідно до замовлення педагогів, які планують навчатися в системі ПК.
- *За третім способом* зміст формується спільними зусиллями тих, хто навчає, і тих, хто навчається.

Дещо детальніше.

Перший спосіб: організатори включають до навчального плану той матеріал, який, на їхню думку, по-перше, не відомий педагогам, а по-друге, необхідний їм. Зміст державного компонента ПК спрямований на їх донавчання. Сьогодні даний спосіб превалює в закладах ППО.

Другий спосіб формування змісту ПК працівників освіти: зміст визначають ті, хто навчається. Підґрунтям даного способу є теза про те, що дорослий учень здатен сам сформулювати запит до системи ППО, в якій може чітко визначити свої освітні потреби. Формування змісту ПК на основі змістових запитів педагогів до системи ППО можливе за умови врахування створення навчальних груп однорідного складу слухачів – педагогів-професіоналів високого рівня.

Третій спосіб, згідно з яким той, хто навчає, і той, хто навчається, – “співавтори”. Навчальний процес у системі ППО розглядається як три послідовно змінюючі одна одну фази: аналітико-діагностична, корекційно-формуюча та посткорекційно-формуюча.

Контроль над своєчасним підвищенням кваліфікації зазначених працівників і якістю їх підготовки здійснюється фрагментарно.

Що стосується експертизи навчальних програм ППО на відповідність державним вимогам, то вона неможлива через відсутність цих вимог.

Освітня політика: державні вимоги до програм підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів

Необхідно визнати, що діюча практика організації ПК керівників навчальних закладів за регіональними моделями сьогодні не досконала, тому необхідно включати питання сучасної державної освітньої політики. Тут варто говорити про *державні вимоги до програм підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів*.

Щодо керівників управлінь освіти, то останні як державні службовці підвищують свою кваліфікацію переважно в Національній академії державного управління при Президентові України та її філіях. Проте навчальні плани їх курсової підготовки потребують серйозної корекції, тому що як вони далекі від сучасної освітньої проблематики.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Отже, постає запитання: як при цьому доводитиметься до відома педагогічних працівників сутність змін в освіті?

А педагогічним працівникам важливо безпосередньо від державних службовців дізнатися про запроваджувані та майбутні зміни в освіті, почути професійні коментарі основних напрямів державної політики в галузі освіти і науки.

Де і за якими програмами підвищують свою кваліфікацію наукові та викладацькі кадри ВНЗ?

З метою збереження єдиного державного освітнього простору доречно зміцнювати державну галузеву систему підвищення кваліфікації працівників освіти, враховуючи при цьому низку системоутворюючих чинників:

✓ необхідність визначення порядку та умов організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників і прийняття відповідних державних постанов;

✓ необхідність затвердження Міністерством освіти і науки низки основоположних документів: “Державні вимоги до мінімуму змісту професійних програм ППО до якості їх засвоєння”, “Модельні методики обрахування нормативних витрат на підвищення кваліфікації”, “Ліцензійно-акредитаційні вимоги до закладів післядипломної педагогічної освіти”.

Настав час серйозно подбати про механізми переходу в системі ППО до діяльній педагогіки

Іншими словами, державну галузеву систему підвищення кваліфікації сьогодні необхідно “облаштувати”. Нам видається, що найкращим способом такого облаштування могли б стати цільові державно-регіональні програми розвитку системи підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки працівників освіти.

Усі ці зміни необхідно здійснювати за умов рішучої відмови від репродуктивної педагогіки та активного засвоєння сучасних способів діяльній педагогіки.

По-перше, ми маємо надати змогу слухачам обирати шляхи та способи підвищення кваліфікації за рахунок розширення спектра освітніх послуг, що складаються з навчальних програм і модулів для різноманітних цільових груп. **ПРИ ЦЬОМУ ДО 50% ЗМІСТУ ПРОГРАМ МАЄ ОНОВЛЮВАТИСЯ ЩОРІЧНО.**

По-друге, різноманітність пропонованих до реалізації програм і модулів допомагало б слухачам здійснювати проектування індивідуальних освітніх маршрутів.

По-третє, необхідно створити умови, які б давали змогу здійснювати підвищення кваліфікації за мережевою взаємодією, з використанням досвіду та потенціалу інноваційних шкіл і кращих педагогів.

По-четверте, необхідно посилити практичну спрямованість занять, яку довести до 70%. При цьому важливим має стати включення засвоєного досвіду в практику для вирішення конкретних проблем, широке застосування завдань аналітичного характеру, розв’язування нестандартних, ситуативних завдань.

По-п’яте, необхідно активно розвивати мережу стажувальних інноваційних майданчиків, включати їх у програми підвищення кваліфікації як обов’язковий складник програми курсової підготовки.

Останнім часом все частіше висловлюється думка (у тому числі керівників освіти) про стажування як ключовий фактор оновлення та модернізації системи ППО працівників освіти. Безумовно, добре організоване, чітко продумане, професійно супроводжуване модератором (керівником) стажування – справа корисна та необхідна.

Водночас варто пам’ятати про:

- необхідність створення десятків тисяч стажувальних майданчиків для багатотисячного контингенту педагогічних працівників, які підвищують кваліфікацію;
- обов'язкове навчання керівників стажувальної практики;
- створення, за такого масового залучення до стажування педагогів, умов, які б давали змогу навчальним закладам (стажувальним майданчикам) виконувати і свої прямі багатоаспектні складні завдання щодо навчання і виховання дітей.

ЗАЗНАЧИМО, ЩО СТАЖУВАННЯ – НЕ ЗАМІСТЬ КУРСІВ ПК У ЗАКЛАДАХ ППО, А РАЗОМ ІЗ ЗАКЛАДАМИ ППО. Йдеться про грамотне патрунування з боку інститутів ППО цього необхідного складника підвищення кваліфікації, а не підміну курсів стажуванням.

Щодо такого зазначеного нами вище чинника, який значною мірою впливає на розвиток ППО, - *інформатизації*. Відомо, що інформацією людство користується з часу свого становлення. Її значення переоцінити просто неможливо: від її урахування чи неврахування залежить часом навіть життя людей.

Нині широкомасштабне використання інформаційних технологій (ІТ) у всіх сферах соціально-економічного, політичного і культурного життя суспільства створює передумови переходу держави до інформаційного суспільства.

Україна робить рішучі кроки до входження у Світовий інформаційний простір, вбачаючи одним із головних пріоритетів інформатизацію освіти, як запоруку майбутнього інтелектуального потенціалу нації.

Доречно нагадати, що у “Декларації принципів”, яку було прийнято 2003 року в Женеві на Всесвітній зустрічі на вищому рівні з питань інформаційного суспільства, говориться, що *“ІС – це таке суспільство, в якому кожний міг би створювати інформацію і знання, мати до них доступ, користуватися й обмінюватися ними з тим, щоб дати окремим особам, громадянам і народам можливість повною мірою реалізувати свій потенціал”*.

Суть концепції ІС полягає в тому, що першорядного значення в розвитку всіх суспільних сфер набувають знання, інформація та інтелектуальний потенціал людини. Основними особливостями ІС є:

- збільшення ролі інформації і знань у політичному, економічному, соціальному та культурному житті суспільства;
- зростання обсягу інформаційно-комунікаційних продуктів і послуг у валовому внутрішньому продукті;
- створення глобального інформаційного простору, що забезпечує:
- ефективну інформаційну взаємодію людей;
- доступ членів суспільства до світових інформаційних ресурсів;
- задоволення потреб членів суспільства в інформаційних продуктах та послугах.

Інформатизація освіти як основа оновлення змісту, форм і методів навчання

Як відомо, є два основних теоретико-методологічних підходи до інформатизації суспільства:

технократичний підхід, при якому інформаційні технології вважаються засобом підвищення продуктивності праці і їх використання обмежується, в основному, сферами виробництва і керування;

гуманітарний підхід, при якому інформаційна технологія розглядається як важлива частина людського життя, що має значення не тільки для виробництва й

керування, але й для розвитку соціокультурної сфери. Останній підхід регламентує інформатизацію системи освіти, у тому числі й системи ППО.

Отже, основними напрямками оптимізації процесу інформатизації ППО є:

- створення оптимальних умов для забезпечення інформаційних потреб тих, хто навчається;
- розвиток інформаційних мереж, що використовуються в ППО;
- забезпечення належною комп'ютерною технікою в достатній кількості;
- підготовка управлінських і педагогічних кадрів до користування засобами отримання інформації.

Нині вже очевидно, що *інформатизація освіти* – це не тільки технічне завдання, пов'язане з добрим оснащенням шкіл, підключенням до Інтернету, введенням курсу інформатики. Інформатизацію необхідно пов'язувати безпосередньо з оновленням змісту, методів і організаційних форм навчання, досягненням нових освітніх результатів, модернізацією всіх сторін життя загальноосвітньої школи.

Сьогодні ця система не справляється з покладеними на неї функціями та завданнями, оскільки докорінно змінилися вимоги до спеціалістів освіти в інформаційному суспільстві, основною з яких є *реалізація можливості слухачів у виборі індивідуальної освітньої траєкторії*. Ця вимога має базуватися на необхідності надання в процесі курсової підготовки оптимальних можливостей для здобуття якісної освіти, включаючи максимальне задоволення особистісних освітніх потреб.

Дана вимога передбачає особистісну орієнтованість, диференціацію та індивідуалізацію курсової підготовки на основі варіативності освітніх програм; надання змоги слухачам самостійно вибирати частину освітніх програм або відмовлятися від їх засвоєння, обирати програми різного рівня складності, змінювати цей рівень і т.ін. Навчально-тематичний план повинен мати варіативний характер та становити собою взаємопов'язану сукупність методичних систем базової (фундаментальної), прикладної (технологічної), спеціалізованої (в межах діючої спеціалізації) підготовки слухача.

Консорціум як єдиний шлях нормативного розвитку ППО. Розвиток мережевої взаємодії

Учителям уже недостатньо знайомства з ІКТ. Їм необхідно також опанувати підтримувані цими технологіями засоби "нової педагогіки". Вся діяльність з підвищення кваліфікації педагогів у процесі курсової підготовки спрямована на підтримку процесів інформатизації навчальних закладів, засвоєння педагогами методичних, інформаційних і технологічних ресурсів, які надходять у школи, і як результат – розробку курсової моделі.

І тут знову переваги за консорціумом, оскільки *сьогодні єдиний шлях нормативного розвитку ППО* – об'єднання досвіду, науково-дослідної бази, технологічних ресурсів, і це має здійснюватись як на рівні ВНЗ ППО, так і на рівні різних асоціацій.

З правової точки зору *консорціум* – це об'єднання без утворення юридичної особи. Але при цьому з'являється можливість спільно використовувати матеріальну та ресурсну базу, проводити спільні дослідження, створювати технології, знання, а в результаті – досягати економії завдяки ефекту масштабу та зниження ризиків у діяльності. *Ці переваги можуть стати і втратами*: ефективне управління спільною діяльністю може утруднюватися через різну мотивацію та цілі учасників, а у зв'язку з необхідністю постійного узгодження їх інтересів можлива недостатність гнучкості та оперативності в прийнятті колективних рішень.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У межах консорціуму намічено близько 30 напрямів співпраці – від розробок і реалізації інноваційних проектів до організації обмінних поїздок працівників для здобуття додаткових знань.

Ми розраховуємо, що саме мережева взаємодія дасть нам змогу по-новому розглянути зміст і форми навчального процесу. Найближчим часом проректори з навчальної роботи ВНЗ ППО консорціуму мають ухвалити відповідні рішення за такими напрямками:

- формування міжвузівських основних і додаткових освітніх програм ППО;
- організація інноваційної школи педагогічної майстерності, підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки професорсько-викладацького складу, включаючи стажування у ВНЗ ППО – членів консорціуму;
- розроблення міжвузівської програми практичної підготовки слухачів курсів, включаючи проектне навчання;
- створення єдиної бази оцінних засобів (комп'ютерних тестів) для проміжного та підсумкового оцінювання знань слухачів;
- забезпечення доступу до єдиної електронної бібліотеки.

Проте вперше розроблена в українській практиці нова інституційна модель і її нормативне забезпечення потребують апробації з наступним доопрацюванням.

Нормативна база консорціуму включатиме документи з його функціонування (місія, статут, положення про науково-освітні структури всіх рівнів тощо), а також положення про академічну мобільність слухачів і студентів, аспірантів та професорсько-викладацького складу, про науково-методичну раду з інноваційних освітніх технологій та ін.

Коротко про цілі і завдання мережевої спільноти

Відомо, що, розглядаючи мережеві спільноти, можна виокремити кілька основних цілей, для досягнення яких вони створюються.

Головною метою і такою, що найчастіше зустрічається, є сприяння підвищенню професійної компетентності.

Другою метою та напрямом діяльності спільнот є засвоєння педагогами технологій мережевої взаємодії та роботи з електронними освітніми ресурсами.

Третьою метою, якою керуються багато спільнот, є нагромадження досвіду різних педагогів.

На сьогодні в рамках діяльності консорціуму закладів ППО окреслюється дві моделі підвищення кваліфікації:

1. Модель “Інститутська” - це класична модель, за якою навчання здійснюють тільки інститути ППО.

2. Модель “Спільне навчання”, яка об'єднує зусилля інституту ППО із іншими ІППО, які входять у консорціум, що становить собою глибокий ступінь інтеграції ІППО та мережевої спільноти.

Тепер докладніше про другу модель.

Особливість цієї моделі полягає у взаємодії, що організовується на основі новітніх ІКТ. Модель використовує мережеві розподільні структури підвищення кваліфікації викладачів і наукових співробітників ВНЗ ППО із запровадження результатів інноваційних освітніх програм і застосування нових освітніх технологій. Модель базується на матеріально-технічному, технологічному та кадровому забезпеченні, містить основні елементи єдиного освітнього середовища та складається:

- з інфраструктури ресурсних центрів і закладів освіти;
- системи інформаційного забезпечення мережевих спільнот;
- системи доступу до освітніх програм і ресурсів;
- системи супроводу та управління навчальним процесом;

- систему моніторингу якості підвищення кваліфікації;
- набору програм ПК за пріоритетними напрямками розвитку системи ППО, із запровадження результатів інноваційних освітніх програм і застосування нових освітніх технологій.

У моделі дві ключові організації: інститут післядипломної педагогічної освіти та мережева спільнота. Навчальний матеріал і фінанси сконцентровані в центральному / регіональному ППО, а викладачі, інформація про здійснювані курси та навчальний матеріал концентруються в мережевих спільнотах.

Ураховуючи те, що в мережевій спільноті закладів ППО відбуваються постійні обговорення питання застосування методик, прийомів, посібників тощо та формування об'єктивного групового оцінювання ефективності діяльності за тими чи іншими методиками, якості розробленого науково-методичного забезпечення, то розвиток педагогічної та формування суспільної думки здійснюється саме в мережевих спільнотах.

Нові завдання ППО у XXI столітті потребують застосування в широкому масштабі інноваційних педагогічних технологій, що базуються на фундаментальних епістемологічних та герменевтичних аспектах педагогіки, пов'язаних із професійним мистецтвом та високою комунікативною культурою усіх учасників освітнього процесу.

Інновації пов'язані:

- із застосуванням нового змісту;
- введенням нових процесів;
- створенням нових майданчиків розвитку;
- новими організаційними формами взаємодії;
- новим управлінням;
- новим продуктом.

Характерні особливості інновацій виявляються на рівні особистісного досвіду суб'єкта та відображаються в рефлексії ним цих рис, зокрема: у зв'язку традиційного та інноваційного, еволюційності, динамічності, адаптивності до постійно ускладнюваного світу, внутрішньої інтеграції, самоорганізації.

Основними напрямками розвитку інновацій у системі ППО є:

- реалізація ключових принципів ППО;
- базування на стандартизації та інформатизації освіти;
- моделювання змісту освіти;
- забезпечення умов для високого рівня професійної діяльності викладачів системи ППО;
- розвиток системи освіти дорослих на основі акмеології;
- підвищення рівня діяльності управлінських і методичних служб ППО;
- забезпечення кваліметрії ППО.

Однією з інноваційних технологій у ППО є очно-дистанційна форма навчання. Її характерними ознаками є те, що вона наближає вітчизняну систему ППО до світових стандартів, сприяє самореалізації кожного, хто навчається, має модульну структуру, поєднує навчання на очному і дистанційному етапах.

Ознакою нового в системі ППО є також і запровадження компетентнісного і кредитного підходів, створення кредитно-модульного навчання (КМН). Система КМН передбачає чітке визначення складників професійної компетентності управлінських і педагогічних кадрів, діагностування і моніторинг їхнього розвитку; ґрунтується на модульній технології навчання і залікових кредитах, спрямована на кінцевий результат – вироблення компетенції у слухача курсів – управлінського та педагогічного працівника. Інноваційність цієї технології полягає:

- в активізації діяльності тих, хто навчається;

- виконанні викладачами ролі фасилітаторів для тих, хто навчається;
- підвищенні відповідальності керівників закладів ППО за створення умов для постійного професійного розвитку викладачів та забезпечення варіативного складника програм навчання і підвищення кваліфікації;

- спонукання керівників закладів освіти до спільної діяльності з установами ППО щодо моніторингу рівня професійної компетентності управлінських і педагогічних кадрів.

Однак тенденції глобалізованого світу, що полягають у стандартизації, інформатизації та технологізації, не є абсолютними.

Тому за умов постійних соціально-економічних змін в Україні, необхідності врахування суперечностей, що характеризують тенденції розвитку її освіти загалом і післядипломної педагогічної зокрема, нагальної потреби вирішення усіх проблем, спричинених зазначеними тенденціями, система ППО України має неухильно трансформуватися на основі розвитку науково-педагогічних досліджень.

У сучасних умовах інноваційна наукова діяльність – це механізм впливу післядипломної педагогічної освіти не лише на розвиток освіти і науки в країні, а й на її соціально-економічну сферу. Саме тому розвиток наукової діяльності в галузі ППО визначає її сучасну та майбутню моделі як створення *навчально-науково-інноваційних* вищих навчальних закладів ППО як інноваційних центрів післядипломної педагогічної освіти.

Реалізація даної моделі у системі післядипломної педагогічної освіти можлива за умови розв'язання *основної системної науково-організаційної проблеми* – невідповідності наявного наукового забезпечення сучасним вимогам університетського освітнього процесу та потребам розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Вирішення цієї проблеми насамперед передбачає вдосконалення *структури, змісту та організації наукової діяльності в системі ППО України з використанням кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду*.

При цьому варто зазначити, що під модернізацією системи освіти сучасна наука вбачає спрямування на забезпечення оптимальних умов функціонування освітянської галузі, створення системного механізму саморегуляції, вибору стратегічних напрямів розвитку.

Метою модернізації наукового складника системи післядипломної педагогічної освіти є зміцнення наукового потенціалу галузі ППО шляхом удосконалення структурно-функціональної організації наукової та науково-методичної роботи, підвищення рівня науково-педагогічного персоналу, поглиблення та координації наукових досліджень і розробок.

Окреслимо основні завдання модернізації:

- визначення пріоритетних наукових напрямів відповідно до потреб післядипломної педагогічної освіти України та практики кращих зарубіжних освітніх систем;

- формування збалансованої інфраструктури фундаментальних і прикладних наукових досліджень і розробок, включаючи систему їх ресурсного забезпечення;

- формування системи координації та прогнозування розвитку наукової діяльності інститутів Національної академії педагогічних наук України, зокрема Університету менеджменту освіти, та ППО України на довгострокову перспективу;

- підготовка висококваліфікованих, конкурентоздатних науково-педагогічних кадрів для галузі ППО;

- проведення фундаментальних і прикладних досліджень, що забезпечать ефективний розвиток післядипломної педагогічної освіти відповідно до потреб суспільства та сучасних викликів;

- створення університетської та загальнодержавної систем інформаційного забезпечення науково-дослідних розробок у сфері ППО (створення відповідних баз даних, включаючи інформацію про результати впровадження);
- активне позиціонування сектора наукових досліджень і розробок у науковому та освітньому просторах Європи та світу.

Як ми бачимо етапи модернізації

Перший етап – реорганізаційний: удосконалення структури, змісту, організації забезпечення науково-дослідної діяльності вищих навчальних закладів ППО, у тому числі Університету менеджменту освіти на основі сучасних підходів і технологій. Розроблення програми та визначення пріоритетних наукових досліджень.

Другий етап – інноваційний: визначення нових пріоритетних напрямів наукової діяльності, забезпечення інноваційної динаміки наукової діяльності, створення збалансованого, здатного до інтенсивного розвитку сектора наукових досліджень і розробок у галузі післядипломної педагогічної освіти, який забезпечує широке відтворення знань, їх активне впровадження в практику.

Третій етап – трансформаційний: створення ефективної інноваційної інфраструктури, що забезпечить інтеграцію науки в освітню практику через створення конкурентоздатної наукової продукції та умов для її широкого впровадження. Створення передумов для трансформації ППО у навчально-дослідницькі виші.

Загалом, стандартизація, інформатизація та технологізація як основні тенденції розвитку суттєво впливають на функціонування сучасної ППО. Тим більше, що, на думку академіка В.Г. Кременя, вони є основою інтеграційного критерію підготовки високопрофесійних педагогічних та науково-педагогічних кадрів – “педагогічна майстерність + мистецтво комунікування + нові технології”.

Список літератури: 1. Біла книга національної освіти України / Т.Ф/ Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін]; за заг.ред.акад. В.Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ.системи, 2010. – 342 с. 2. Диалог культур в глобализирующемся мире: мировоззренческие аспекты / отв. ред. В.С. Степин, А.А. Гусейнов; Ин-т философии. – М.: Наука, 2005. – 428 с. 3. *Кастельс М.* Интернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства. Пер. з англ. – К.: Вид-во “Ваклер”, 2007. – 304 с. 4. *Кондратьев В.М.* Образование в эпоху перемен / В. М. Кондратьев, Л. Ф. Матренина // Философия образования. – 2009. – № 1 (26). – С. 9-11. 5. *Кремень В.* Філософія освіти ХХІ століття / В. Кремень. – Вища освіта. – 2002. – С. 9-17. 6. *Лазарев Г. И.* Консорциум вузов сервиса как форма сетевого партнерства / Г. И. Лазарев // Высшее образование в России. – 2010. - № 10. – С. 10-18. 7. *Мищенко В.* Зарубіжний досвід та вітчизняні актуалітети організації неперервної освіти / В. Мищенко // Рідна школа. – 2010. – С. 9-16. 8. *Мозгарев Л. В.* Сравнительный анализ моделей формирования содержания повышения квалификации работников образования / Л.В.Мозгарев // Методист. – 2011. - № 1. – С. 3-11. 9. *Наливайко Н. В.* Философский анализ системы образования в трансформирующихся обществах / Н. В. Наливайко, Е. В. Ушакова // Философия образования. – 2009. – № 1 (26). – С. 27-33. 10. *Никитин Э. М.* Кто и как будет реформировать систему повышения квалификации работников образования / Э.М.Никитин // Методист. – 2011. - №2. – С. 2-6. 11. *Подольська Є.* Освіта в контексті глобалізації. Напрямки та механізми реалізації реформ в Україні / Є. Подольська // Вища освіта. – 2007. – № 1. – С. 48-55. 12. *Яковлева Н. И.* Модернизация управления системой переподготовки педагогических кадров / Н. И. Яковлева // Педагогика. – 2010. - № 10. – С. 50-54.

Bibliography (transliterated): 1. White book of Public Education of Ukraine / T.F. Alekseenko, V.M. Anisichenko, G.O. Ball [at alias]; gen.ed. by academician V.G. Kremen; NAPS of Ukraine. – K.: Information systems, 2010. – 342 p. 2. The dialogue among cultures in a globalised world:

ideological aspect / main.ed. V.S. Stepin, A.A. Huseynov; Institute of Philosophy. – M.: Science, 2005. – 428 p. 3. Kastels M. Internet galaxy. Thinking about Internet, business and society. Translated from eng. – K.: «Publisher «Vakler», 2007. – 304 p. 4. Kondratyev V.M. Education in Transition / V. M. Kondratyev, L. F. Matronina // Philosophy of Education. – 2009. – # 1 (26). – PP. 9-11. 5. Kremen V. Philosophy of Education. XXI century / V. Kremen – Higher Education. – 2002. – PP. 9-17. 6. Lazarev G.I. Consortium of Higher Educational Establishments as a form of network partnership / G.I. Lazarev // Higher Education in Russia. – 2010. – # 10. – PP. 10-18. 7. Mischenko V. Foreign experience and actual issues of national in-service training / V. Mischenko // Native School. – 2010. – PP. 9-16. 8. Mozharev L. V. Comparative analysis of the models of making up the content of In-service Teacher Training / L. V. Mozharev // Methodist. – 2011. – # 1. – PP. 3-11. 9. Nalivayko N. V. Philosophical Analysis of the educational system in transition / N. V. Nalivayko, Ye. V. Ushakova // Philosophy of Education. – 2009. – # 1 (26). – PP. 27-33. 10. Nikitin E. M. Who reforms the system of In-service Teacher Training and How / E. M. Nikitin // Methodist. – 2011. – # 2. – PP. 2-6. 11. Podolska Ye. Education in Terms of Globalization. The Tendencies and Mechanisms of Reforms in Ukraine / Ye. Podolska // Higher Education. – 2007. – # 1. – PP. 48-55. 12. Yakovleva N. I. Modernization of In-service Teacher Training Management / N. I. Yakovleva // Pedagogy. – 2010. – # 10. – PP. 50-54.

УДК 378.4:378.147

В. В. Олейник

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА

В статье освещаются тенденции стандартизации, информатизации и технологизации развития последипломного педагогического образования в условиях трансформации общества. Раскрываются связанные с ними задачи и пути их решения. Обосновывается роль Университета менеджмента образования и консорциума в разработке стандартов, совершенствовании содержания и внедрении инновационных педагогических технологий, модернизации научной деятельности в ППО.

Ключевые слова: последипломное образование, педагогическое образование, университет менеджмента образования, трансформации в образовании.

UDC 378.4:378.147

V. Olijnyk

DEVELOPMENT TRENDS OF POSTGRADUATE EDUCATION IN TERMS OF SOCIETY TRANSFORMATION

The article covers the tendencies of standardization, informatization and use of technical means in the development of in-service teacher training in terms of social transformation. It also covers the objectives within these tendencies and ways of meeting them. The article also describes the role of the University of Educational Management and the Consortium in the development of standards, content and implementation of educational innovations and modernization of scientific research in In-service teacher training.

Key words: graduate education, teacher education, university education management and transformation in education.

Стаття надійшла до редакційної колегії 30.01.2013

О. В. Шестоपालюк

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглянута система неперервної освіти в рамках університету як структури освітнього комплексу з урахуванням послідовності вивчення та використання інформаційно – комунікаційних технологій у всіх галузях діяльності.

Ключові слова: освіта, неперервна освіта, інформаційно – комунікаційні технології, якість освіти, спадкоємність.

Постановка проблеми. Модернізація сучасної системи освіти в Україні – це головний напрям національного і духовного відродження суспільства, необхідного для гідного виховання молодого покоління і подальшого поступу вітчизняної науки і техніки. Негайною проблемою є приведення навчання майбутніх педагогів до відповідності сучасним потребам особистості та суспільства.

Особливого значення нині набуває підвищення ефективності професійного навчання, інноваційного розвитку наукових знань, новітніх технологій, послуг, різкого підвищення якості знань студентів. Ідеться не стільки про тематичний зміст здобутих знань – це завдання само по собі важливе, проте воно порівняно легко розв'язується наявністю стійких зв'язків педагогічних навчальних закладів зі шкалою, системою підвищення кваліфікації педагогів, зміною навчальних програм тощо – скільки про глибину та надійність засвоєння і розуміння знань [2, с. 255], тобто про неперервність педагогічної освіти.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі неперервності освіти присвячені дослідження С. Алферова, А. Вербицького, Б. Гершунського, І. Зязюна, Г. Ільїна, В. Кременя, М. Кларіна, М. Махмутова, П. Новікова, Н. Ничкало та ін.; розгляду наступності у навчанні - роботи С. Батишева, Р. Гуревича, В. Башаріна, А. Беляєвої, В. Борисенкова, А. Киверялга, Н. Кузьміної, В. Серікова, І. Якіманської та ін.

Мета статті полягає в розгляді системи неперервної освіти та наступності навчання в структурі університетського навчального комплексу та їх впливу на якість підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Зміст поняття “неперервна освіта” розглядається по-різному: наприклад, в Англії така освіта вважається “продовженою”, у США - “неперервною”, у Швеції - такою, “що поновлюється”. Деякі науковці вважають, що неперервна професійна освіта – це соціальний процес, який потребує перебудови складових ланок освіти.

Неперервна освіта – процес, який охоплює все життя людини і забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості та всебічне збагачення її духовного світу, це цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, здобутих у загальноосвітніх і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти. Інакше кажучи, неперервна освіта – це освіта впродовж усього життя в умовах швидких змін як засіб адаптації [1, с. 581].

Реалізація неперервної освіти в межах навчального закладу – це досить складне завдання, що передбачає пошук нових підходів до перебудови змісту навчання на всіх його етапах.

© О. В. Шестоपालюк, 2013

Процес формування такої системи має розглядатися в єдності: людей, які повинні постійно навчатися; навчального процесу, організаційних структур та технологій забезпечення їхньої роботи в поєднанні з традиційною системою навчання. Система неперервної освіти має забезпечувати можливий рух особистості в навчанні та створювати всі необхідні умови для її професійного зростання.

Системи неперервної освіти, що реалізуються в розвинених країнах світу, спрямовані у своїй діяльності на підготовку висококваліфікованих фахівців, які мають певні професійні знання і високу культуру. Ми вважаємо, що головними елементами неперервної системи освіти в навчальному закладі мають бути такі підструктури:



Рис. 1. Структура неперервної освіти у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського

Керівництво університету розуміє, що одним із перспективних напрямів у системі професійної освіти має стати неперервне навчання студентів: “довузівська підготовка” → “університет” → “аспірантура” → “докторантура”, а також система курсового навчання, яка забезпечує необхідний рівень знань для продовження навчання на більш високому рівні (ступені).

Сучасне суспільство потребує компетентних фахівців, які розвивають себе і світ на основі культури та гармонії з навколишнім світом у його єдності із суспільством і самим собою, з умінням здійснювати прогноз результатів своєї діяльності, нести відповідальність перед суспільством і довіллям. Людина реалізує себе через свою сутність, володіючи необхідними культурними нормами, що дозволяють реалізувати

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

себе через “свою справу” вільно в межах цих норм. Як свідчать дослідження вчених, практиків, ці завдання необхідно розв’язувати в суспільстві вже з дошкільного віку.

Хто ж така успішна людина? Мабуть, та, яка з посмішкою дивиться на минуле і з радістю очікує майбутнього.

Здебільшого успіх людини залежить від закладених ще в дитинстві знань, умінь і навичок. Центр розвитку дитини сприяє формуванню харизматичної, всебічно розвиненої особистості. Дитину можна розвивати в різних напрямках: танцях, музиці, логічному мисленні, правильній постановці мовлення, через розвиток фізичних якостей, спортивних, мистецьких та ін. Тому організація діяльності Центру розвитку дитини може мати багатопрофільний характер, відкриваючи можливість розвитку дитини з дошкільного віку.

У подальшому дитина навчається в загальноосвітній школі та має можливість продовжувати свій розвиток паралельно в центрі розвитку дитини.

Створена система навчання дає можливість адаптувати її до конкретних регіональних умов, оперативного реагування на запити місцевого ринку праці. Запропонована модель університетського комплексу (рис. 1) дозволяє долучитися до модернізації системи освіти. Враховуючи тісні зв’язки між підструктурами університетського комплексу, створено можливість оперативного розв’язання різноманітних питань: організаційних, кадрових, економічних, науково-методичних та ін.

Функціонування університетського комплексу дозволяє розв’язати низку головних завдань – це рання профорієнтація, формування контингенту; використання професорсько-викладацького складу, здійснення професійної підготовки на рівні вищої освіти та орієнтації на вищий професійний рівень.

Розгляньмо структуру здійснення довузівської підготовки в межах університетського комплексу, що передбачає роботу двох відділень: відділення курсового навчання із загальноосвітньої підготовки та відділення курсового навчання із професійно-технічної підготовки.

Така система курсового навчання дозволяє готувати учнів шкіл і професійно-технічних навчальних закладів до поглибленого вивчення предметів, підготовки до вступу у вищі навчальні заклади, а також одержання професії на рівні “кваліфікованого робітника”, поглиблення своїх знань, умінь та навичок.

Для прикладу наведемо структуру центру довузівської підготовки.



Рис. 2. Структура центру довузівської підготовки у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського

3 метою організації ефективної роботи всіх ланок університету та

інформатизації навчально-виховного процесу, впровадження інноваційних технологій навчання тощо створено додаткові до традиційних підструктури: аналітико-моніторинговий центр організації навчального процесу, котрий забезпечує аналіз, корекцію, попередження та усунення недоліків, які виявляються під час роботи, розв'язання певних питань, що сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців.

Наведемо структуру аналітико-моніторингового центру організації навчального процесу.



Рис. 3. Структура аналітико-моніторингового центру організації навчального процесу

Ураховуючи особливу актуальність і значущість для вітчизняної освіти проблеми інформатизації освітнього простору України та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі, їх вплив на якість освіти, в університеті створено інформаційно-обчислювальний центр, що забезпечує роботу корпоративної мережі Інтранет, підтримку та наповнення єдиного інформаційного освітнього середовища (ЄІОС) навчального закладу, роботу всіх підструктур університету та ін.

Наведемо структурну схему інформаційно-обчислювального центру, в якій виокремлені завдання відділів і посадові особи, які відповідають за виконання певного фронту робіт.

Зупинімось більш детально на особливостях роботи інформаційно-обчислювального центру, що забезпечує:

- навчання, оволодіння ІКТ;
- реалізацію телекомунікаційних проектів;
- працездатність інформаційних систем навчального закладу;
- надання керівній ланці закладу відомостей про нові можливості ІКТ, управління ними;
- діловодство центру, ведення бюджету ІТ, облік ІТ активів, забезпечення кадрового складу ІТ.

Наведемо характеристику кадрового складу інформаційно-обчислювального центру. Орієнтовно він може складатися з таких фахівців:

- керівник інформаційно-обчислювального центру;

- фахівець з мережевого забезпечення;
- системний адміністратор;
- фахівець з підтримки користувачів;
- Веб-майстер.

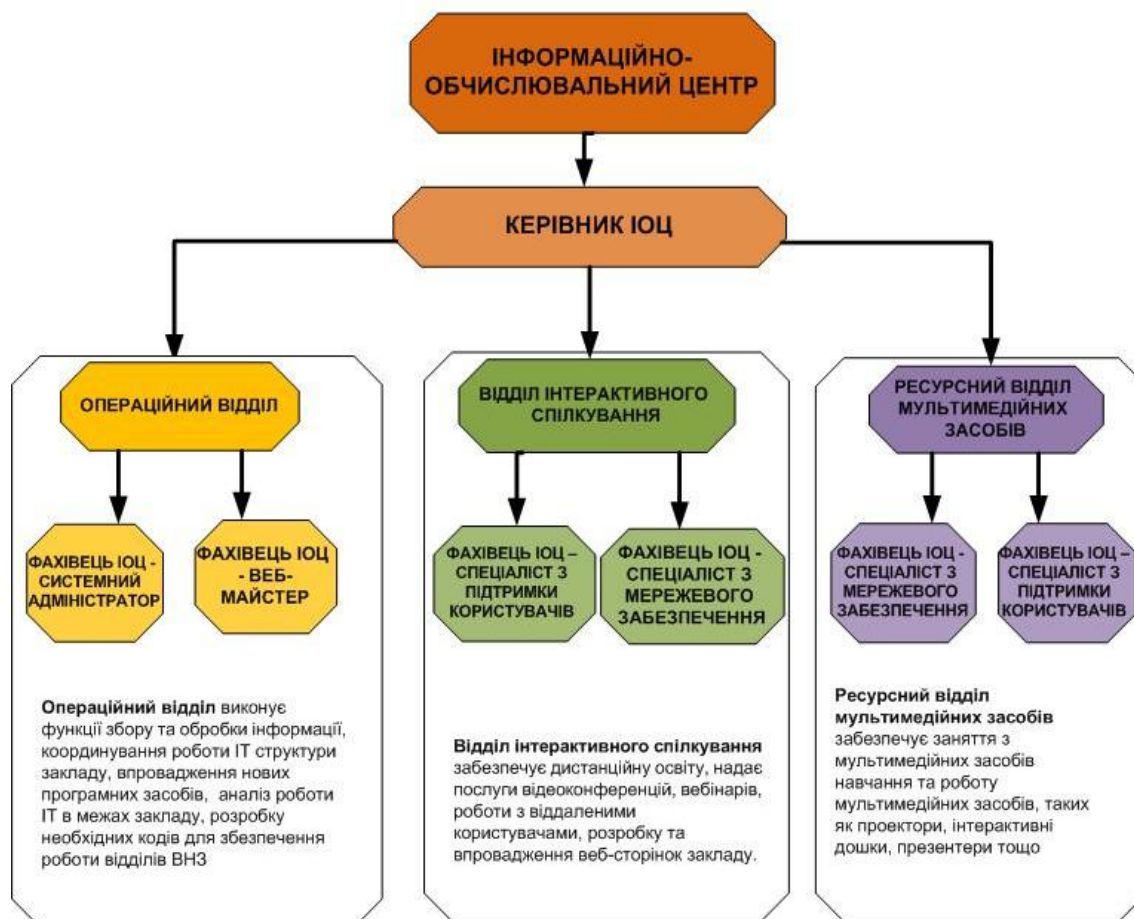


Рис. 4. Структурна схема інформаційно-обчислювального центру

Керівник інформаційно-обчислювального центру керує будь-якою діяльністю, що пов'язана з обслуговуванням обчислювальної техніки; контролює процес відбору, установки, підтримки програмного та апаратного забезпечення; контролює зв'язки навчального закладу з іншими організаціями, що надають послуги у сфері ІТ; керує процесом відбору, навчання фахівців відділу, аналізує результати їхньої діяльності; керує процесом навчання співробітників.

Фахівець з мережевого забезпечення визначає проблеми, які виникають у роботі мережі; аналізує вимоги користувачів; координує процес налагодження та підтримки мережевого устаткування, забезпечує сумісність програмного й апаратного мережевого забезпечення; готує бюджет у підзвітній сфері та забезпечує ефективне використання ресурсів; керує менш кваліфікованим персоналом.

Системний адміністратор проводить установку програмного та апаратного забезпечення; здійснює моніторинг та оптимізацію роботи операційних систем обчислювальної техніки, визначає проблеми в програмному забезпеченні; аналізує

вимоги користувача, оцінює додаткові можливості щодо поліпшення роботи програмного забезпечення.

Фахівець з підтримки користувачів відповідає за установку і проведення діагностики програмного та апаратного забезпечення; надає технічну підтримку і консультації кінцевим користувачам; несе відповідальність за організацію ремонту комп'ютерної техніки; забезпечує наявність витратних матеріалів для комп'ютерної і оргтехніки; консультує користувачів з технічних питань, проводить введення та збереження необхідної інформації.

Веб-майстер вирішує комплексні питання розроблення, підключення, оновлення Веб-сторінок та Веб-сайтів закладу.

Ураховуючи те, що в сучасному світі всі країни зайняли стратегічну позицію розвитку економіки знань, підвищення якості людського потенціалу, загострюється та актуалізується проблема оволодіння та поповнення новими знаннями і вміннями, що допоможуть йому комфортно існувати та бути конкурентоспроможною в економічному просторі інформаційного суспільства, особливо в першій його ланці – освіті. Як проголошено ЮНЕСКО – стратегічні цілі розвитку сучасної людини ґрунтуються на інноваційній діяльності, формуванні ІКТ-компетентності та інформатичної грамотності кожної людини. Вивчення та застосування ІКТ у навчальному процесі сприяє поширенню та акумулюванню знань, поліпшенню якості здобуття освіти впродовж усього життя, що відкриває можливість здійснення неперервної освіти, а також оновлення її змісту, форм і методів, досягнення нових навчальних результатів, модернізацію навчальних закладів, а тому одним із основних завдань є формування ІКТ-компетентності викладачів, студентів, керівників та інших працівників навчальних закладів.

У зв'язку з цим важливим є системне впровадження та застосування в навчальному процесі програмних засобів навчального призначення, що суттєво змінить технологічний складник методичних систем навчання, оновить способи педагогічної і науково-педагогічної діяльності.

Висновок. Побудова неперервної освіти, зокрема, в окремому навчальному закладі – університеті, використання ІКТ в усіх ланках його навчального процесу суттєво впливає на підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, які відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства.

Список літератури: 1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с. 2. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : Монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. - 853 с. 3. *Кремень В. Г.* Філософія освіти XXI століття // *Освіта України.* - 2002 - № 102 - 103. – С. 6 – 7.

Bibliography (transliterated): 1. Enciklopedija osviti / Akad. ped. nauk Ukraïni ; golovnij redaktor V. G. Kremen'. – K. : Jurinkom Inter, 2008. - 1040 s. 2. Neperervna profesijna osvita: filosofija, pedagogichni paradigmi, prognoz : Monografija / V. P. Andrushhenko, I.A.Zjazjun, V. G. Kremen', S. D. Maksimenko, N. G. Nichkalo, S. O. Sisoeva, Ja.V.Cehmister, O. V. Chaliy ; za red. V. G. Kremenja. – K. : Naukova dumka, 2003. - 853

УДК 378.6.018 : 004.77/94

А. В. Шестопалюк

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

В статье рассмотрена система непрерывного образования в рамках университета как структура образовательного комплекса с учетом последовательности изучения и использования информационно-коммуникационных технологий во всех отраслях своей деятельности.

Ключевые слова: образование, непрерывное образование, информационно-коммуникационные технологии, преемственность, качество образования.

UDC 378.6.018 : 004.77/94

O. Shestopalyuk

**MODERNIZATION OF MODERN TEACHER TRAINING
AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

The system of continuous education within separate university as a structural university educational complex taking into account learning succession and usage of information communication technologies in all branches of their activity have been considered in the article.

Key words: education, continuous education, information communication technologies, succession, education quality.

Стаття надійшла до редакційної колегії 25.02.2013

Р. С. Гуревич, М. Е. Кадемия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены научные подходы к проблеме педагогического профессионализма, показана актуальность изучения этого феномена. Определены соотношения между понятиями “профессионализм” и “профессиональная компетентность” педагога. Обозначены перспективы развития педагогического профессионализма на основе личностно-деятельностного подхода. Сделан вывод, что компетентность педагога - это одна из составляющих его профессионализма.

Ключевые слова: профессионализм педагога, профессиональная компетентность педагога, гуманистическая парадигма, личностно-деятельностный подход.

Постановка проблемы. С начала 90-х годов XX столетия общество живет в условиях перехода от одной социально-экономической системы к другой. Этот переход связан как с изменениями привычного уклада жизни, так и с изменениями в духовной сфере, связанными с переоценкой ценностей. В непрерывно изменяющемся современном обществе большое значение приобрел высокий профессионализм, профессиональная компетентность специалистов разных сфер и уровней производственной и общественной жизни, поскольку сегодня актуальным является вопрос о конкурентоспособности выпускаемых специалистов в условиях рыночной экономики. Это напрямую касается и работников образовательной сферы, так как, во-первых, педагоги прежде всего сами должны быть профессионально компетентными в своей сфере деятельности и, во-вторых, профессиональное образование всегда было и продолжает оставаться направленным на разностороннее развитие личности с целью подготовки ее к активному и эффективному участию в общественном производстве с наибольшей пользой для себя и для общества в целом.

В условиях конкуренции на рынке образовательных услуг качество подготовленности специалистов к работе в определенной сфере, отрасли становится главным показателем конкурентоспособности высшего учебного заведения. Одним из основных факторов, влияющих на качество образовательного процесса в вузе, является уровень профессионализма преподавателя.

Анализ предыдущих исследований. В разработку понятийного аппарата профессионализма в профессиональном образовании существенный вклад внесли С. Я. Батышев, В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зязюн, Э. М. Калицкий, Н. В. Кузьмина, Н. Г. Ничкало, А. К. Маркова, Н. Ф. Талызина, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, А. Х. Шкляр и др.

В их работах речь идет о том, что культура постиндустриального общества выдвигает необходимость нового типа сознания специалиста, спрос на социально активную, творческую личность, способную к самоизменению и саморазвитию, принятию самостоятельных решений и к личной ответственности за их реализацию.

Для достижения такой цели недостаточно только пересмотра учебных планов и программ, сроков обучения, увеличения перечня дисциплин, перераспределения часов и т.п. Современная ситуация в обществе и культуре требует иной парадигмы образования, иначе говоря, коренного изменения ситуации учения-обучения и педагогического профессионализма, соответствующего новым условиям.

© Р. С. Гуревич, М. Е. Кадемия, 2013

Професіоналізм – поняття складне і багатоаспектне, має свою історію. Но важно усвідомлювати, що від того, як розуміється сутність цього явища, напряму залежать спрямованість, зміст і технології освітніх процесів в системі вищої і професійно-педагогічної освіти.

В поняття “професіоналізм” автори робіт з соціології, економіки, педагогіки і психології вкладають різний зміст. Соціологи і економісти часто отождествляють його з поняттями “професійно-кваліфікаційна характеристика”, “рівень кваліфікації”, “компетентність”. Педагоги і психологи, розглядаючи професіоналізм, виділяють такі характеристики, як “професіоналізм особистості”, “професіоналізм діяльності”, “педагогічне майстерство”. Всі вони визначають лише окремі сторони даного поняття.

Ціль даної статті – визначити сутність поняття “професіоналізм”, показати його співвідношення з поняттями “професійна компетентність”, “педагогічне майстерство”.

Изложение материала. По своїй сутності в загальному вигляді поняття “професіоналізм”, як хороше володіння своєю професією, є об’єктом двоїстої природи, відображає соціальний образ працюючого і його професійний потенціал. Фундаментом для його формування слугують закони педагогіки, виробництва і ринку праці. Іншими словами, з однієї сторони, майбутнього спеціаліста необхідно підготувати для виконання своєї соціально-виробничої ролі в соціально-професійній середі, з іншої – забезпечити його розвиток як носія суспільного знання (професійного, зокрема), збагатити його суб’єктно-особистісний світ. Наприклад, розглядаючи професіоналізм педагога, вчені визначають його як комплексне поняття, що включає сукупність взаємопов’язаних аспектів, що відображають особистісні, функціональні, предметні, технологічні і соціальні особливості професії педагога. Під особистісним аспектом розуміють професіоналізм особистості (якості, необхідні для професії), під функціональним – професіоналізм діяльності (складність професійних функцій, їх суспільну значущість), під предметним – професійну компетентність (ступінь оволодіння предметом своєї діяльності), під технологічним – професійне майстерство (володіння технологією), під соціальним – результат професійної діяльності, соціальний статус працівника (соціально-категоріальна категорія).

В дослідженнях, присвячених формуванню і розвитку професіоналізму, завжди вивчаються особливості, властиві тій чи іншій професії. Вона (професія) не тільки відображає конкурентну предметну сферу професійної діяльності, але і міру того якості професійних здібностей, яка дозволяє говорити про рівень професійного розвитку людини, його професіоналізм.

В історії розвитку освіти вчені виділяють кілька освітніх парадигм, кожна з яких базується на певній філософській основі, характеризується відповідними цілями освіти і способами їх досягнення і, виходячи з цього, висунула свої вимоги до професіоналізму педагога.

Традиційно-класична парадигма є системою навчання в формі організованого і управляемого навчально-виховного процесу, в якому студенту відводиться роль об’єкта педагогічного впливу. Основним процесом, який повинен організувати педагог як суб’єкт діяльності в такій системі, є формування, тобто “створення” людини за певною, соціально заданою схемою. Оскільки основною метою навчання є передача учасникам

системы объективных фундаментальных знаний, учебная программа копирует существующее в науке разделение на предметы, а обучение характеризуется вербализмом и дидактоцентризмом.

Отношение к учащемуся как к объекту породило авторитарную, императивную педагогику, создало условия для пренебрежения к его внутреннему миру, а также для развития в личности педагога субъективизма и гипертрофированного дидактизма.

Разновидностью классической парадигмы является и манипулятивная, в которой педагог по-прежнему не только авторитарно определяет цель развития учащегося, но создает видимость его самостоятельности [3].

Педагог в рамках такой системы, кроме уже названных качеств, должен владеть еще и методами создания обучающей среды и манипуляции учащимся.

Традиционно-классическая парадигма образования выдвигает конкретные требования к профессионализму педагога: высокий уровень знаний по преподаваемому предмету и владение методикой его преподавания, в которой приоритет отдается репродуктивным методам как гарантам наиболее быстрой передачи научной истины.

Начиная с середины XX века активно стала внедряться и во второй половине XX века получила повсеместное распространение технократическая парадигма образования, для которой характерны доминирование средства над целью, техники над человеком и его ценностями, безразличие к человеку как субъекту труда, низведение его в ранг материала, механизма, вещи, роботообразного существа [4].

Технократически ориентированное образование не только закрепило за учащимся роль манипулируемого объекта, но и привело к идее педагога как элемента технологии, выполняющего функции транслятора знаний. Педагог утрачивает статус субъекта деятельности, превращаясь в исполнителя инструкций, готовых технологий, реализатора социального и государственного заказа – он становится объектом социума, инструментом деятельности, который может быть заменен техническим устройством.

В русле такого понимания места педагога в деятельности становление педагогического профессионализма заключается в овладении готовыми технологиями трансляции учащимся знаний. Педагог, таким образом, рассматривается только в плоскости узкоспециальных знаний и исполнительских умений. Нельзя не согласиться с распространенным мнением, что в данном случае процесс профессионализации подменяется процессом так называемой “пролетаризации” – вытеснения учителя из профессии в результате деятельности всех тех, кто решает проблемы практической работы учителя, не участвуя в ней: разработчиков программ, методик, технологий и т.д. [7].

Даже в производственной сфере такой подход едва ли допустим, а образовательная деятельность, связанная со становлением и развитием человека, вообще не может продуктивно осуществляться функционером, действующим лишь согласно заученным схемам и инструкциям – она предполагает включение в педагогический процесс целостной личности педагога. Даже при узком понимании процесса обучения как передачи и приема социального опыта в виде предметных знаний, умений и навыков невозможно отрицать тот факт, что этот процесс всегда опосредствован личностным фактором.

В настоящее время, как известно, происходит постепенное становление гуманистической парадигмы, рассматривающей образование как социальный институт, призванный помочь человеку в обретении своего собственного индивидуального образа, в осознании своей связи со всем сущим и в нахождении своего места в мире – природном, социальном, духовном.

В рамках этой парадигмы профессионализм педагога не ограничивается его предметно-методической подготовкой. Профессионализм в первую очередь можно связывать с педагогической позицией преподавателя, которая характеризуется его ценностно-смысловым самоопределением, иначе говоря, осознанием ценностных

оснований своей деятельности, пониманием ее смысла и своего места в ней в современной социокультурной ситуации.

Такая педагогическая позиция предполагает освоение педагогом иной нормативной структуры деятельности: должны быть переосмыслены ее цели, содержание, технологии и методы. Чтобы создавать образовательные ситуации, которые и составляют живую ткань образовательного процесса, современный педагог должен владеть рядом способностей для осуществления таких типов деятельности: исследованием, конструированием, проектированием, оргуправлением [3]. Свободное владение этим содержанием делает педагога не просто субъектом деятельности, но и субъектом собственной деятельности, то есть ее автором и распорядителем. В то же время рефлексивная составляющая его мышления, реализующаяся в рефлексивном целеполагании и построении деятельности с учетом субъектной позиции учащихся, является гарантом демократического стиля и обеспечивает уход от авторитаризма.

Итак, педагог в гуманистической парадигме рассматривается не только как носитель профессиональных и личностных качеств, predeterminedных его социальной ролью и функциональными обязанностями. Педагог наряду с этим и духовное существо, обладающее сознанием и самосознанием; он - часть совместного мира, несущая в себе его ценности и созидаящая их; он не только субъект, исполняющий деятельность и сознательно управляющий ею, но и личность, одухотворяющая ее своими смыслами.

Такое понимание педагогического профессионализма поднимает проблему специальной подготовки преподавателей вуза к осуществлению педагогической деятельности. Ничуть не умаляя важности специальной предметной подготовки преподавателя, следует признать, что сегодняшнюю систему высшего образования уже не устраивает такое узкое понимание профессионализма преподавателя и подход, когда преподавание осуществляют вчерашние выпускники, не имеющие педагогического образования.

Профессионализм гуманистически ориентированного педагога формируется не путем внешнего воздействия на него, а является прежде всего результатом самообразовательной деятельности педагога – его работы над собой, над своим образом, над своей педагогической позицией, его осознанного вхождения в культуру профессионального сообщества и участия в коллективном профессиональном культуротворчестве.

Следовательно, новый уровень профессионализма, способность педагога осуществлять образовательную практику, ориентированную на новые ценности и цели образования, на деятельностное содержание образования, невозможно формировать в режиме репродуктивного обучения, информирования. Такие способности должны “выращиваться” в специально созданных ситуациях, предполагающих участие самого обучающегося в мыслетехнических процессах.

В соответствии с таким пониманием, в рамках организуемого в университете обучения формируется принципиально отличный от традиционной лекционно-семинарской формы образовательный процесс.

Учебный процесс, в котором знание не усваивается, не воспроизводится, а “проживается” и “строится”, может рассматриваться как самообразовательная деятельность, поскольку ведет к новообразованиям, новым смыслам и пониманию. Именно такой процесс может “запустить” механизмы самостоятельной работы, самообучения, саморазвития, самовоспитания. Основным условием здесь выступают процессы рефлексии и понимания, которые при совмещении с действием приводят к самоорганизации [3].

При разработке и описании образовательного процесса мы отказались от жестких алгоритмических технологий. Новой формой организации и технологизации образовательного процесса является сценирование, при котором образовательный процесс

представляется как последовательная цепочка образовательных ситуаций, каждая из которых имеет свое назначение. Это предполагает отказ от жесткой ориентации на конечный планируемый результат и акцентирует внимание на создании специальной среды, инициирующей самообразовательную деятельность. При таких условиях достигается разнообразный образовательный эффект: результаты и продукты процесса могут быть индивидуальными для каждого обучающегося. От организаторов такого образовательного процесса требуется умение оперативно реагировать на ситуацию в академической группе, выявлять затруднения обучающихся и их причины, трансформировать первоначальный сценарий занятия так, чтобы преодолеть возникшие затруднения [2]. Сценарная форма позволяет организатору освободиться от центрации на содержании учебного материала и сосредоточить свое внимание на процессах мышления и деятельности обучающегося.

Учебный процесс превращается в способ производства смысла и понимания, он обращен не только к когнитивной, но и мотивационно-смысловой и эмоционально-волевой сферам личности.

Кроме того, преподаватель приобретает опыт инновационно организованного образовательного процесса, который он может перенести в собственную педагогическую деятельность, в организацию взаимодействия со студентами.

Активно дебатированным в последние годы является вопрос о соотношении понятий “профессионализм” и “профессиональная компетентность”, в нашем случае “компетентность педагога”.

Н. В. Кузьмина называет в качестве отдельных видов педагогической компетентности следующее:

- специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;
- психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения;
- дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых;
- рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность.

При этом в содержании каждого из видов педагогической компетентности Н. В. Кузьмина отдает приоритет необходимым в педагогической деятельности знаниям и умениям [4].

Поскольку до сих пор вопрос о компетентности специалиста вообще и компетентности педагога в частности не решен в науке однозначно, нам представляется необходимым рассмотреть это понятие в соотношении с понятием “профессионализм”, так как нередко они взаимозаменяются и их границы четко не обозначены.

Ныне существует множество подходов к понятию “профессионализм”. Некоторые ученые сопоставляют профессионализм с другими понятиями, так или иначе связанными с характеристикой способности человека выполнять работу: компетентность, мастерство, квалификация и пр.

Ряд российских исследователей рассматривает профессионализм с точки зрения деятельности. Так, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов основой профессионализма считают научно-теоретическую и практическую подготовку [6]. В. Н. Бондаревский под профессионализмом понимает “овладение в полной мере достижениями своей науки, смежными областями знаний, искусством их применения в своей практике” и противопоставляет ему понятие “дилетантизм” [2]. По мнению В. С. Шуваловой и О. А. Шиняевой, профессионализм специалиста определяется степенью владения знаниями, умениями и навыками, с одной стороны, и способностью производить

новое, с другой [10]. Я. С. Турбовской рассматривает профессионализм как “органический сплав знаний и умений, гарантирующий получение требуемого результата, качественное и эффективное исполнение работы, сформированная готовность относиться к своему делу как к совокупности задач, каждая из которых конкретна, требует достижения результата” [9]. В. Я. Синенко определяет профессионализм как результат процесса профессиональной подготовки, качество, свидетельствующее о высоком уровне владения умениями, необходимыми при выполнении какой-либо работы [8].

Выводы. Все приведенные выше определения выражают деятельностную сущность профессионализма, где совокупность знаний, умений и навыков необходима для успешной профессиональной деятельности.

Таким образом, профессиональных знаний и умений, которые являются основой любой профессиональной деятельности, общего развития и широкой эрудиции, недостаточно для становления педагога-профессионала, поскольку именно для педагогической профессии решающее значение имеют нравственные качества личности (доброта, милосердие, отзывчивость, великодушие, любовь к людям и др.), которые и позволяют формировать личность учащегося.

Понимание педагогической компетентности мы связываем прежде всего с деятельностью педагога, с его способностью к выполнению определенных профессиональных действий, основу которых составляют необходимые профессиональные знания и умения, образующие “фундамент” профессионализма педагога. Что же касается личностных качеств педагога, то они наполняют внутренним смыслом педагогическую деятельность и необходимы для становления профессионала.

Итак, мы пришли к заключению, что понятие “профессионализм” шире по своему значению понятия “компетентность”, так как помимо деятельностного аспекта оно включает определенные характеристики личности специалиста и поэтому педагогическая компетентность представляет собой лишь одну из сторон профессионализма педагога.

Список литературы: 1. Батышев С. Я. Прогностическая ориентация профессионального образования : [О комплексном исследовании по проекту “Профессиональная педагогика”] / С. Я. Батышев // Педагогика, 1998. – №6. – С. 22-27. 2. Бондаревский В. С. О педагогическом творчестве и опасности дилетантизма /В.С. Бондаревский // Народное образование. – 1995. – № 1. –С.121-123. 3. Громыко Ю. В. Мыследеятельная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) /Ю. В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с. 4. Кузьмина Н.В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский// Советская педагогика. – 1982.– № 3. – С.63-66. 5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 308 с. 6. Педагогика: учеб.пособ. для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Н. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-пресс, 1998.– 512 с. 7. Перрену Ф. Профессия педагога между пролетаризацией и профессионализацией: две модели перемен / Ф. Перрену //Перспективы: сравнительные исследования в области образования. - Т. XXVI. – 1997. –№ 3. – С. 81-99. 8. Синенко В. Я. Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45-51. 9. Турбовской Я. С. Без профессионализма нет ответственности / Я. С. Турбовской // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 215-222. 10. Шувалова В. С. От неуверенности – к профессионализму / В. С. Шувалова, О. Н. Шиняева // Народное образование. –1995. – № 1. – С. 121-123.

Bibliography (transliterated): 1. Batyshev S. Ja. Prognosticheskaja orientacija professional'nogo obazovanija : [O kompleksnom issledovanii po proektu “Professional'naja pedagogika”] / S. Ja.

Batyshev // Pedagogika, 1998. – №6. – S. 22-27. 2. Bondarevskij B. C. O pedagogicheskom tvorchestve i opasnosti diletantizma /B.C. Bondarevskij // Narodnoe obrazovanie. – 1995. – № 1. –S.121-123. 3. Gromyko Ju. V. Mysledejatel'naja pedagogika (teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osnovaniju vysshih obrazcov pedagogicheskogo iskusstva) /Ju. V. Gromyko. – Minsk: Tehnoprnt, 2000. – 376 s. 4. Kuz'mina N.V. Aktual'nye problemy professional'no-pedagogicheskoy podgotovki uchitelja / N. V. Kuz'mina, V. I. Ginecinskij// Sovetskaja pedagogika. – 1982.– № 3. – S.63-66. 5. Markova A.K. Psihologija professionalizma / A.K. Markova. – M.: Mezhdunarodnyj gumanitarnyj fond “Znanie”, 1996. – 308 s. 6. Pedagogika: ucheb.posob. dlja studentov pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, N. I. Mishhenko, E. H. Shijanov. – M.: Shkola-press, 1998.– 512 s. 7. Perrenu F. Professija pedagoga mezhdru proletarizaciej i professionalizaciej: dve modeli peremen / F. Perrenu //Perspektivy: sravnitel'nye issledovanija v oblasti obrazovanija. - T. XXVI. – 1997. –№ 3. – S. 81-99. 8. Sinenko V. Ja. Professionalizm uchitelja / V. Ja. Sinenko // Pedagogika. – 1999. – № 5. – S. 45-51. 9.Turbovskoj Ja. S. Bez professionalizma net otvetstvennosti / Ja. S. Turbovskoj // Narodnoe obrazovanie. – 1999. – № 10. – S. 215-222. 10. Shuvalova B. C. Ot neuverennosti – k professionalizmu / B. C. Shuvalova, O. N. Shinjaeva // Narodnoe obrazovanie. –1995. – № 1. – S. 121-123.

УДК 371.13 + 373.3

Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ВИКЛАДАЧА ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Розглянуто наукові підходи до проблеми педагогічного професіоналізму, показано актуальність вивчення цього феномену. Визначено співвідношення між поняттями “професіоналізм” і “професійна компетентність” педагога. Окреслено перспективи розвитку педагогічного професіоналізму на основі особистісно-діяльнісного підходу. Зроблено висновок, що компетентність педагога становить одну зі складників його професіоналізму.

Ключові слова: професіоналізм педагога, професійна компетентність педагога, гуманістична парадигма, особистісно-діяльнісний підхід.

UDC 371.13 + 373.3

R. Gurevich, M. Kademiya

PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM OF A TEACHER AS AN URGENT PROBLEM OF PROFESSIONAL EDUCATION

Different scientific approaches to the problem of pedagogical professionalism and the urgency of this phenomenon study have been considered in the article. The author also dwells on correlation between the notions “professionalism” and “pedagogue's professional competency, perspectives of development of pedagogical professionalism on the basis of individual activity approach. The author comes to the conclusion that a pedagogue's competency is a constituent part of his professionalism.

Key words: teacher professionalism, professional competence of the teacher, humanist paradigm, student-activity approach.

В.Ю. Биков

ХМАРНА КОМП'ЮТЕРНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ПЛАТФОРМА ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ ТА ВІДПОВІДНИЙ РОЗВИТОК ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ БУДОВИ ІТ- ПІДРОЗДІЛІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті актуалізовано питання інформатизації суспільства, принциповим компонентом якої є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у галузі науки й освіти. Також розглянуто головні аспекти сучасного етапу інформатизації суспільства й освіти. Проаналізовано механізм аутсорсинга, як необхідного складника функціонування і розвитку ІКТ-систем ООС. Розглянуто функції ІКТ-підрозділів, що підтримують і розвивають ІКТ-системи на базі адаптивних ІКМ. Визначено, що застосування ІТІЛ-підходу робить акцент на необхідності неперервних змін та удосконалення якості надання ІКТ-сервісів, як з точки зору організації, так і з точки зору користувача.

Ключові слова: освітні організаційні структури, інформатизація системи освіти, інформаційно-комунікаційні технології, аутсорсинг, хмарні технології, ІТІЛ-підход, ІТ-підрозділи.

Глобальна економіка, побудована на знаннях, сьогодні багато в чому стала реальністю. Експоненційне зростання знань і пов'язані з цим радикальні технологічні зміни по-іншому ставлять традиційні проблеми здобування знань, опанування знаннями в професійному середовищі та освіти наступних поколінь. Принциповим компонентом здійснюваних змін є інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Освіта сьогодні виходить за традиційні рамки – змістово-предметні, організаційні, географічні, що встановлювались протягом століть. Це є імперативом прогресу і конкурентоспроможності. Освіта впродовж життя стає критично важливим елементом сталого розвитку суспільства [1, с. 105].

Стрімкий розвиток комп'ютерних засобів та ІКТ, зокрема цифрових та оптиковолоконних, їхнє широке впровадження в усі сфери суспільного життя прискорили інтеграційні й комунікаційні процеси, забезпечили нові, більш продуктивні можливості опрацювання електронних даних. Ці технології стрімко просувають нас по шляху до інформаційного суспільства, до майбутнього, але насправді вже досить близького суспільства знань. Сьогодні „визначальним стали інтелект і освіта, які перетворюють сучасне суспільство на суспільство знань” [2, с. 10].

Отже ІКТ, що блискавично і невпинно розвиваються, каталізують усі без винятку процеси науково-технічного і суспільного розвитку країни, різьблячи впливаючи на характер розвитку педагогічних систем і системи освіти (СО) в цілому. Проте для забезпечення інтеграції системи освіти України до європейського і світового освітнього простору, не вдасться обмежитися лише організаційними заходами (як здається декому), треба зробити рішучі кроки в напрямі модернізації цільових і змістово-технологічних аспектів освіти, що базуються на широкому застосуванні ІКТ.

Саме інформатизація суспільства передбачає випереджальну інформатизацію галузі науки й освіти, де в основному формується когнітивний, кадровий і науково-технічний фундамент самої інформатизації як процесу і соціально-економічного явища, закладається майбутнє досягнень і розвитку суспільства в цілому.

Інформатизація СО – це сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних

© В.Ю. Биков, 2013

і телекомунікаційних потреб (інших потреб, що пов'язані із впровадженням методів і засобів ІКТ) учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом управляє та його забезпечує (у тому числі здійснює його науково-методичний супровід і розвиток) [3, с. 140]. Тобто інформатизація СО передбачає реалізацію комплексу системних заходів, спрямованих на забезпечення використання суб'єктами СО вірогідного, вичерпного і своєчасного знання при здійсненні ними усіх видів діяльності.

Інформатизація СО є наскрізним, всеохоплюючим напрямом інноваційного розвитку освітньої системи, ресурси якого ще не задіяні належним чином. Формування в Україні інформаційного суспільства зумовлює як прямий його вплив на модернізацію СО, так і опосередкований, пов'язаний із виникненням нового способу життя, зміною його якості. Швидкий розвиток ІКТ, поширення нових методичних систем навчання створюють умови для необмеженого (повного, швидкого, точного, будь-коли і будь-де, з мінімальними зусиллями та ін.) доступу всіх суб'єктів навчання до електронних освітніх ресурсів (ЕОР). Цей процес набуває все більших масштабів та інтенсивності, а його результати переконують, що для ІКТ не існує альтернативи в сучасному світі.

Розглянемо деякі аспекти сучасного етапу інформатизації суспільства і освіти, що є суттєвими в контексті теми цієї статті.

На початку зазначимо, що до складу СО входять різні типи освітніх організаційних структур (ООС), що здійснюють і забезпечують освітню діяльність – дошкільні, загальноосвітні, професійно-технічні, вищі навчальні заклади, наукові й методичні установи, позашкільні навчально-виховні заклади, навчальні заклади системи післядипломної педагогічної освіти, підприємства, органи управління освітою і наукою, молоддю та спортом на всіх організаційних рівнях СО. Проте існують певні питання, зокрема ті, що належать до організаційно-функціональних завдань ІТ-підрозділів ООС та відповідного професійне зростання їх персоналу, що є загальними, виходять із загальних проблем, цілей та обраних напрямів сучасного етапу інформатизації СО, і тому не залежать від конкретного типу ООС, що входять до складу СО. Тому в подальшому викладі, коли будемо говорити про проблеми і функції ІТ-підрозділів ООС, про професійне зростання їх персоналу на сучасному етапі інформатизації СО, будемо припускати, що все наведене стосується не тільки, наприклад, навчальних закладів, а й усіх зазначених вище типів ООС.

Введемо деякі означення, що необхідні для однозначного розуміння подальшого викладу.

Бізнес-процеси (англ. business – справа, заняття, бізнес) – послідовна зміна станів функціонування і розвитку ООС, зв'язок між якими визначається змістом виробничих функцій ООС (основних функцій – освітніх, наукових, виробничих і не основних – допоміжних).

ІКТ-процеси – послідовна зміна станів функціонування і розвитку ІКТ-системи, зв'язок між якими визначається змістом інформаційно-ресурсних, інформаційно-комунікаційних та інформаційно-процесуальних функцій (ІКТ-функцій) підтримання бізнес-процесів.

Таким чином, загальний склад процесів, що реалізуються ООС, утворюють сукупність *бізнес-процесів* та *ІКТ-процесів*.

Корпоративна ІКТ-система, або просто *ІКТ-система*, – складник ООС, що забезпечує ефективну реалізацію корпоративних ІКТ-процесів, в якій збирання та опрацювання даних здійснюється автоматизовано за допомогою відповідних засобів комп'ютерної техніки та ІКТ. Засоби і технології корпоративної ІКТ-системи утворюють в ООС гнучке й адаптивне інтегроване організаційно-технологічне та

інформаційно-обчислювальне середовище, що розвивається і активно та визначально впливає на формування в ООС найбільш сприятливих (інформаційно-комфортних) умов для ефективного здійснення її функцій.

Корпоративний бізнес-підрозділ, або просто *бізнес-підрозділ*, – організаційно-функціональний складник ООС, що включає суб'єктів реалізації бізнес-процесів, діяльність яких певним чином організуються для ефективного досягнення цілей функціонування і розвитку ООС.

Корпоративний ІКТ-підрозділ, або просто *ІКТ-підрозділ*, – складник ІКТ-системи, організаційно-функціональний складник ООС, що включає суб'єктів реалізації ІКТ-процесів, діяльність яких певним чином організуються для ефективного досягнення цілей функціонування і розвитку ІКТ-системи.

Таким чином, загальний склад організаційно-функціональної будови ООС утворюють сукупність *бізнес-підрозділів* та *ІКТ-підрозділу*.

Функція ІКТ-підрозділу (ІКТ-групи, ІКТ-команди, ІКТ-персоналу): визначає цільове призначення ІКТ-підрозділу (ІКТ-групи, ІКТ-команди, ІКТ-персоналу), прояв результатів його діяльності у користуальному середовищі ООС, змістову частину завдань, що розв'язує підрозділ, з підтримання діяльності бізнес-підрозділів та забезпечення функціонування, доцільного та збалансованого розвитку засобів та технологій ІКТ-систем.

Нормативно-інструктивне забезпечення ІКТ-системи – складник ІКТ-системи, що визначає порядок реалізації ІКТ-процесів, який задається сукупністю унормованих і формалізованих правил (включаючи вимоги, дозволи і обмеження) функціонування і розвитку ІКТ-системи.

ІКТ-засіб діяльності (навчання), або просто *ІКТ-засіб*, – різновид засобу діяльності (навчання), функціонування якого базується, а застосування орієнтовано на використання методів і засобів інформатики.

Аутсорсинг (англ. outsourcing) – сервіс, що необхідний певній системі для реалізації її основної функції, який пропонує і реалізує інша система, зовнішня відносно даної.

Закрите комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище – ІКТ-навчальне середовище педагогічних систем, в якому окремі дидактичні функції передбачають педагогічно доцільне використання комп'ютерних і комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, ЕОР, а також засобів і сервісів локальних інформаційно-комунікаційних мереж (ІКМ) навчального закладу.

Закрите комп'ютерно інтегроване навчальне середовище – ІКТ-навчальне середовище педагогічних систем, в якому окремі дидактичні функції, а також принципово деякі важливі функції управління навчальним процесом передбачають педагогічно доцільне координоване та інтегроване використання комп'ютерних і комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, ЕОР, а також засобів і сервісів локальних ІКМ навчального закладу.

Відкрите комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище – ІКТ-навчальне середовище педагогічних систем, в якому окремі дидактичні функції передбачають педагогічно доцільне використання комп'ютерних і комп'ютерно орієнтованих засобів навчання й ЕОР, що входять до складу ІКТ-системи навчального закладу, а також засобів, ресурсів і сервісів відкритих ІКМ (Інтернет).

Відкрите комп'ютерно інтегроване навчальне середовище – ІКТ-навчальне середовище педагогічних систем, в якому переважна більшість дидактичних функцій, а також – принципово - деякі важливі функції управління навчальним процесом передбачають педагогічно доцільне координоване та інтегроване використання

комп'ютерних і комп'ютерно орієнтованих засобів навчання й ЕОР, що входять до складу ІКТ-системи навчального закладу, а також засобів, ресурсів і сервісів відкритих ІКМ (Інтернет).

Персоніфіковане комп'ютерно інтегроване навчальне середовище – відкрите комп'ютерно інтегроване навчальне середовище педагогічних систем, в якому забезпечується налаштування ІКТ-інфраструктури (у тому числі віртуальної) на індивідуальні інформаційно-комунікаційні, інформаційно-ресурсні та операційно-процесуальні потреби учасників навчального процесу.

Зразу зауважимо, що інформатизація СО не повинна проводитися, „як річ у собі”, як „данина моді”. Вона передусім має бути спрямованою на забезпечення конкурентоспроможності ООС на вітчизняному і міжнародному ринках освітніх послуг, а їхніх випускників – на відкритому ринку праці і зайнятості. Тому інформатизація СО має бути пов'язаною з кінцевими результатами діяльності ООС, забезпечити ефективність впливу її засобів, технологій і заходів на основні освітні результати.

Результативність інформатизації СО багато в чому залежить не тільки від того, які і скільки засобів та ІКТ застосовуються в ООС для підтримання навчальної, наукової і управлінської діяльності, якої ці засоби і технології якості, наскільки досконало ними володіють учні, вчителі, науково-методичні працівники та організатори освітнього процесу, наскільки активно і педагогічно виважено вони застосовуються. Ці чинники, безумовно, є дуже важливими для забезпечення високої ефективності процесу інформатизації СО та її складників.

Проте результативність інформатизації СО визначально залежить і від того: як побудовані ІКТ-системи, що інформаційно-процесуально забезпечують всі види діяльності ООС, складають комп'ютерно-технологічний фундамент середовища діяльності ООС, зокрема навчального середовища; як побудований, які функції виконує, за якими правилами працює ІКТ-підрозділ ООС, його працівники, із чого складається кадрове ядро автоматизованої ІКТ-системи; як автоматизовані функції цих систем поділяються між ІКТ-підрозділом та іншими підрозділами ООС (за введеним вище означенням – бізнес-підрозділи ООС). Розкриття цих питань, надання відповідей на них становить зміст подальшого викладу.

Для цього спочатку розглянемо інноваційний причинно-наслідковий ланцюг, що висвітлює і деталізує загальну проблему – невідповідність організаційно-функціональної структури ІТ-підрозділів ООС об'єктивним умовам сучасного стану розвитку засобів і технологій інформаційного суспільства: → об'єктивних змін, що відбулись останнім часом в ІКТ-середовищі, яке підтримує інформаційний простір сучасного суспільства, у компонентному складі і структурі, функціях ІКТ-платформи цього простору; → як це має відобразитись у будові ІКТ-середовища діяльності ООС і СО в цілому; → які організаційно-функціональні ІКТ-проблеми (окрім змістових інформаційно-ресурсних і поточних, що безпосередньо не зв'язані із сучасним етапом загальносистемного інноваційного розвитку ІКТ-систем) виникли і рельєфно виявилися в ООС; → як у зв'язку з цим мають бути змінені функції ІКТ-підрозділу, розподіл відповідних функцій між ІКТ-підрозділом і бізнес-підрозділами ООС; → які нові освітні завдання виникають у підготовці кадрового корпусу фахівців для ІКТ-сфери.

Послідовно розглянемо п'ять складників цього ланцюга більш докладно.

По-перше, те, що стосується сучасного стану і тенденцій розвитку ІКТ-платформи інформаційного простору сучасного суспільства.

Останніми роками подальшого динамічного розвитку набувають засоби і технології ІКМ, зокрема Інтернет, що утворюють комп'ютерно-технологічну

платформу навчального середовища сучасної освіти, передусім відкритої. На цій основі здійснюється предметно-технологічна організація інформаційного освітнього простору, упорядковуються процеси нагромадження і зберігання різних предметних колекцій ЕОР, забезпечується рівний доступ до них тих, хто навчається, суттєво покращується ІКТ-підтримка процесів навчання, проведення наукових досліджень та управління освітою. Це сприяє підвищенню якості освітніх послуг, інтеграції системи освіти України у світовий освітній простір.

На основі здобутків науково-технічного прогресу в ІКТ-сфері провідні функціонально-технологічні характеристики ІКМ еволюційно змінюються, поступово поліпшуючи свої користувальні інформаційно-комунікаційні та операційно-процесуальні властивості: від виключного інформаційно-транспортних – на першому, початковому етапі, до інформаційно-контентних (змістових) – на другому, інформаційно-сервісних – на третьому і, нарешті, інформаційно-адаптивних – на сучасному, четвертому.

Функції та відповідна будова адаптивних ІКМ концентровано відображають концепцію опрацювання електронних даних на основі інформаційних технологій хмарних обчислень (ХО). За цією концепцією завдяки спеціальному інтерфейсу користувача, що підтримується системними програмними засобами мережного налаштування, в адаптивних ІКМ формуються мережні віртуальні ІКТ-об'єкти. Такі об'єкти – мережні віртуальні майданчики як ситуативний складник логічної мережної інфраструктури ІКМ із тимчасовою відкритою гнучкою архітектурою, що за своєю будовою і часом існування відповідає персоніфікованим потребам користувача (індивідуальним і груповим), а їхнє формування і використання підтримується ХО-технологіями.

Відповідно до цього підходу адекватно змінюються і ІКТ-засоби. На світовому ринку ІКТ-засобів взаємозв'язку „користувач – ІКМ” уже сьогодні набули помітного поширення ІКТ-засоби нового покоління, що своїми користувальними властивостями відображають особливості функцій, будови і параметрів нової мережної хмарної ІКТ-інфраструктури (iPAD, imPad, iPad-Hybrid, Reder, iPhone, SmartPhone, iPod, мультимедійні дошки з Інтернет-доступом і т. ін.).

Поряд із вимогами щодо процесуальних властивостей таких засобів (швидкодія, обсяг пам'яті та ін.) на перший план вийшла їх мобільність. З'явилися мобільні Інтернет-пристрої (Mobil Internet Device), для яких характерні: малі масогабаритні параметри і електроспоживання та довготривале автономне енергозабезпечення; планшетна (кишенькова) високоергономічна конструкція; швидкий, зручний і безпечний мультисервісний сенсорний екран з гіроскопічною функцією та високою розрізняльною здатністю; повний спектр засобів і протоколів під'єднання до інших комп'ютерних, аудіо- і відео-засобів, засобів друку, ІКМ (Інтернет) і мобільних коміркових мереж; гнучке і систематично оновлюване мережними засобами програмне забезпечення. При цьому залишається можливість використання в хмарній ІКТ-інфраструктурі традиційних комп'ютерних ІКТ-засобів, таких як десктопи, ноутбуки і нетбуки та комп'ютерні мережні комплекси на їх основі.

Аналіз передового закордонного досвіду свідчить, за зазначеним підходом розвиваються ІКТ-засоби та ІКТ-інфраструктура в державному і приватному секторах, освіті та науці провідних країн світу (США, Сполучене Королівство, Японія), реалізуються відповідні проекти і програми, що охоплюють практично всі сфери ІКТ-застосувань (країни Євросоюзу, Канада, Росія).

Для забезпечення соціально-економічної ефективності і конкурентоспроможності України, її успішної європейської та світової інтеграції згаданий підхід треба

використовувати в процесі інформатизації всіх без винятку підсистем українського суспільства, передусім освіти, де ідеї і технології ХО мають стати предметом пріоритетного вивчення, засобами навчання, досліджень та управління освітою на всіх її організаційних рівнях.

Масштаби виробництва і використання ІКТ-засобів, всеосяжна інформатизація суспільства зумовили помітний розвиток ІКТ-індустрії, у складі якою стрімкими темпами розвиваються фірми і компанії, що спеціалізуються на аутсорсингу з надання різним користувачам широкого спектру ІКТ-послуг (компанії-аутсорсери).

Зокрема, на умовах аутсорсинга деякі фірми і компанії ІКТ-бізнесу здійснюють підтримку технологій хмарної інфраструктури та надання користувачам відповідних послуг. Ці компанії-аутсорсери у своїй діяльності спираються на розгорнуту і розгалужену світову мережу центрів даних (дата-центрів) з надвеликими потужностями процесорних, комунікаційних та зберігаючих кластерів. При цьому загальним для користувачів хмарної інфраструктури є впевненість у тому, що ІКТ-потужності і сервіси адаптивних ІКМ у змозі задовольнити різноманітні потреби в опрацюванні даних.

У зв'язку з актуальністю застосування на сучасному етапі інформатизації СО механізму аутсорсинга для забезпечення функціонування і розвитку ІКТ-систем ООС розглянемо деякі теоретико-практичні аспекти цього поняття і явища.

Оскільки за наведеним вище означенням аутсорсинг як сервіс визначається через основну функцію (далі просто *функція*), з позицій задачного підходу зробимо деякі зауваження щодо розуміння категорій функції і сервісу, що виконують і надають ті чи інші системи. Визначимо, що зв'язує ці поняття, що є спільним між ними і що їх відрізняє.

Розглянемо деяку систему S_i , що виділена з оточуючого цю систему середовища E_i за ознакою приналежності S_i до реалізації певних цілей середовища E_i , тобто, $S_i \in E_i$. Ціль, яка задана для S_i , спрямовує діяльність S_i щодо досягнення її бажаного стану, майбутнього результату її функціонування. Функція системи S_i підпорядкована цій цілі, визначає її призначення в E_i , зовнішній прояв властивостей S_i в E_i . Кажуть, що S_i виконує в E_i ті чи інші функції. Тому опис функціонування системи в термінах функцій по суті відображає цільове призначення S_i , характеризує зовнішній прояв її функціонування в E_i , а саме функціонування S_i виявляється по відносно до інших систем, що існують і функціонують в E_i [3].

Функції визначаються через вивчення потреб ринку (послуг, товарів, капіталів, праці і т. ін.). Для практичного відтворення функції у тому чи іншому середовищі діяльності створюються відповідні системи, що реалізують (за рахунок створення організаційної і забезпечувальних підсистем) певні функції і пропонують на ринках кінцеві продукти свого функціонування – товари і послуги. Саме це відображає перетворення функції в її продуктивну модель – сервіс.

Що стосується категорії сервісу, то він відрізняється від функції тим, що включає всі види забезпечення (кадрове, фінансове, організаційне, матеріально-технічне, енергетичне), які необхідні для реалізації функції. Системи, що надають сервіс, реалізують (існують для реалізації) ті чи інші сервісні функції.

За задачним підходом сервісна функція – це формувальна частина практичного завдання з надання тієї чи іншої послуги, формувальна частина моделі системи, що надає послуги (обслуговуюча, сервісна система). Сервісна функція описує зміст послуги (наприклад, як у рекламному проспекті) і не передбачає реалізацію різних можливих способів (шляхів) її продукування і надання.

У свою чергу, сервіс передбачає надання за бажанням (зверненням та ін.) користувача послуги, що відповідає сервісній функції, яку здійснює фірма-провайдер (оператор, аутсорсер) послуги у процесі свого функціонування. Тобто сервіс містить як формувальну, так і реалізуючу частину моделі функціонування (діяльності) системи.

Зазначимо, що для сервісних компаній надання тих чи інших послуг є їх безпосереднім призначенням, тобто відповідає їхній функції. Тому формулювання (визначення) функцій і сутність сервісів таких компаній змістово переважно збігаються.

Проте правильне визначення функції сервісної компанії в оточуючому її середовищі ще не означає надання нею якісних послуг. Тому дуже важливим є те, як побудовані забезпечувальні підсистеми сервісних компаній, що здійснюють допоміжні (на відміну від основних) функції, оскільки реалізація необхідної для ринку (користувачів, покупців послуг, учасників ринку) функції з точки зору споживача послуги може бути більш або менш привабливою (комфортною) за різними ознаками, наприклад, більш зручною, менш коштовною, в цілому – більш або менш якісною.

З позицій системного підходу надамо формальний опис доцільності застосування аутсорсинга.

Хай системи S_1 – дана (досліджувана) система, а S_2 – система аутсорсинга, що є забезпечувальною підсистемою для S_1 .

До послуг аутсорсингу доцільно звертатися у тому разі, коли функція F_1 , що реалізує (надає, пропонує на ринку) S_1 , за змістом дуже відрізняється (є не типовою) від (для) основної функції F_2 , що реалізує S_2 , і для реалізації F_2 в межах S_1 слід здійснити суттєві перебудови, які потребують значного часу і додатково вимагають різних ресурсів, яких немає у наявності (на планову перспективу), наприклад, спеціальних виробничих приміщень, обладнання та устаткування, спеціально підготовленого персоналу, значного часу на здійснення заходів з перебудови S_1 та ін.

У тому разі, коли функції F_1 і F_2 змістово наближені, тобто F_2 не є абсолютно нетиповою для S_1 , коли складність і трудомісткість реалізації F_2 не є дуже великими для S_1 , або коли S_1 „зацікавлена” у підтриманні певного обсягу робіт з реалізації F_2 (наприклад, для здійснення професійних контактів і взаємодії з S_2 , нагляду і контролю за якістю реалізації F_2 з боку S_2 , аналізу варіантів розвитку S_1 та ін.) доцільно в S_1 застосовувати комбіновані системи (комбінований підхід) реалізації F_2 , коли певна (типово менша) $F_2 - F_2'$ реалізується в межах S_1 , а інша частина $F_2 - F_2''$ – за рахунок залучення аутсорсингу S_2 , $F_2 = F_2' \vee F_2''$. Конкретне співвідношення між $F_2' \vee F_2''$ визначається для кожної конкретної функції F_1 .

Приклади доцільного використання повного або комбінованого аутсорсинга: *ремонтно-будівельні роботи та енергопостачання* (капітальні ремонти і будівництво, роботи з поточної перевірки контрольно-вимірювальних приладів – виключно аутсорсинг, поточні ремонти і невеликі за обсягом та складністю роботи з внутрішньої перебудови – комбінований підхід); *видавнича діяльність* (значні за обсягом видання та великі накладі – виключно аутсорсинг, в іншому разі – комбінований підхід); *консалтинг* з юридичних послуг, *фінансовий аудит*, *брокерські послуги* (реалізують компанії, що здійснюють посередницькі функції, надають послуги посередництва) – виключно аутсорсинг; *ІКТ-послуги* (створення нових і докорінна модернізація існуючих ІКТ-систем, поточні ремонти складних засобів обчислювальної техніки, постачання нових та оновлених версій загального та спеціального програмного забезпечення, хостинг, провайдери Інтернет, провайдери загальнодержавних та міжнародних локальних і мережних ІКТ-сервісів (провайдери загальнодоступних хмарних послуг), розв'язування

надскладних для S_1 обчислювальних задач – виключно аутсорсинг, все інше – комбінований підхід.

Використання гнучкого підходу до застосування аутсорсинга дає змогу оптимізувати (за обраними критеріями) для S_1 співвідношення „якість-вартість” реалізації функції F_2 , (наприклад, мінімізувати витрати S_1 на реалізацію F_2 при її задовільній якості – якості, що задовольняє вимогам S_1).

По-друге, те, що стосується будови ІКТ-середовища діяльності ООС і СО в цілому.

Наведена вище еволюція ІКМ, розвиток їхніх функціонально-технологічних характеристик, необхідність їх врахування при формуванні і використанні сучасного ІКТ-середовища діяльності ООС зумовили відповідну еволюцію типів ІКТ-середовищ діяльності ООС, що базуються на певних типах ІКМ, використовують їхні властивості, забезпечуючи для користувачів розширюваний спектр ІКТ-функцій.

Можливі масштаби та глибина ІКТ-підтримки навчального середовища залежить від типу ІКМ, функціонально-технологічні властивості яких в ньому повною мірою використовуються. Ці масштаби і глибина зростають на кожному етапі типології еволюційного розвитку ІКМ, відповідно поглиблюючи типологію розвитку навчальних середовищ: на базі зазначених вище п'яти типів ІКМ можуть бути побудовані і використовуватися у навчальному процесі чотири типи навчальних середовищ, означення яких наведено на початку цієї роботи. Так, на базі локальних ІКМ ООС можуть бути побудовані і використовуватися у навчальному процесі лише два типи закритих навчальних середовищ: закрите комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище і закрите комп'ютерно інтегроване навчальне середовище. На базі чотирьох відкритих ІКМ (Інтернет): інформаційно-транспортних, інформаційно-контентних, інформаційно-сервісних та інформаційно-адаптивних – три типи відкритих навчальних середовищ: відкрите комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище, відкрите комп'ютерно інтегроване навчальне середовище і персоніфіковане комп'ютерно інтегроване навчальне середовище.

Зазначимо, що незалежно від типу навчального середовища, що входить до складу певної педагогічної системи, у кожному з них може використовуватися весь спектр сучасних стаціонарних ІКТ-засобів навчання, а також всі види мобільних Інтернет-пристроїв.

По-третє, серед організаційно-функціональних ІКТ-проблем, що виникли і рельєфно виявилися в ООС, виокремимо такі:

- деякі якісні показники ІКТ-підтримки бізнес-процесів ООС не задовольняють у повному обсязі цілям, поставленим перед ІКТ-системою керівництвом ООС, що передусім стосується вимог до гнучкості, зручності, швидкості та надійності надання ІКТ-сервісів за відповідними запитами користувачів;

- способи досягнення цілей ІКТ-системи (реалізація ІКТ-процесів) не досконалі і тому не є достатньо ефективними. Це виявляється як у технологічній будові програмно-апаратних засобів ІКТ-системи, оскільки при реалізації ІКТ-процесів не застосовуються у повному обсязі останні досягнення в ІКТ-сфері, так і в організаційному забезпеченні реалізації ІКТ-процесів, зокрема в організаційно-функціональній будові ІКТ-підрозділу – організаційно-суб'єктній частині ІКТ-системи, через невідповідність функцій, що виконує ІКТ-підрозділ, як сучасним завданням ІКТ-систем, умовам організації зовнішнього ІКТ-середовища, так і доцільному розподілу функцій між ІКТ-підрозділом і бізнес-підрозділами ООС, що впливають з нових завдань і зовнішніх умов функціонування та розвитку ІКТ-систем;

• не задовольняються обмеження на ресурсне (кадрове і/або матеріально-технічне, і/або фінансове) забезпечення функціонування і розвитку ІКТ-систем, що зумовлює необхідність зменшення певних витрат, приведення їх у відповідність до передбачених або припустимих, при одночасному зниженні ризиків функціонування і розвитку ІКТ-системи. Це стосується як витрат і ризиків із забезпечення поточного функціонування ІКТ-системи, так і витрат та ризиків, що пов'язані з її інноваційним розвитком. Оскільки екстенсивне нарощування масштабів ІКТ-систем у сучасних умовах стає все більш і більш ресурсно обтяжливим, технологічно не обґрунтованим, а тому в цілому неприпустимим шляхом розвитку ІКТ-систем, стратегія ресурсного забезпечення інформатизації ООС має як спиратися на останні досягнення в ІКТ-сфері, так і передбачати збалансоване поєднання бізнес-вимог до ІКТ-систем і обсягів ресурсного забезпечення на їх задоволення, що реально виділяються. Водночас, при проектуванні і реалізації цієї стратегії мають бути враховані вимоги щодо доцільних строків впровадження інноваційних ІКТ-рішень, а також забезпечення можливо меншої вартості володіння ІКТ-системою для ООС.

Зазначимо також, що у найближчий час корпоративним ІКТ-системам буде все складніше конкурувати з ринковими ІКТ-аутсорсерами. Тому дуже важливо, аби ООС почали більш економічно обґрунтовано ставитися до використання ІКТ, знаходити підходи ощадливого задоволення власних ІКТ-потреб. Це задоволення повинно мати для кожного ООС конкретну вартість. І нарешті, стандартизація і калькуляція витрат на забезпечення внутрішніх ІКТ-процесів в ООС дадуть змогу провести оцінку економічної доцільності впровадження тих чи інших ІКТ-інновацій, наприклад, здійснити перехід на певні зовнішні ІКТ-сервіси на умовах аутсорсинга. Інакше економічно не обґрунтований аутсорсинг, або така ж не обґрунтована повна відмова від нього можуть викликати непередбачені наслідки, як для ООС, так і для керівників ІКТ-підрозділів, спричинити підвищення ризиків функціонування і розвитку ІКТ-системи.

Сучасна ІКТ-практика вказує на те, що продуктивним підходом розв'язання ІКТ-проблем є перехід від виключно корпоративної до повністю аутсорсингової або гібридної сервісної моделі управління ІКТ. Вибір тої чи іншої моделі має бути різнобічно обґрунтованим у кожному конкретному випадку (для певного ООС, того чи іншого ІКТ-рішення, часу і місця його впровадження і т. ін.), виходячи з ІКТ-потреб і ресурсних можливостей ООС та з урахуванням стану ринку ІКТ-продуктів і сервісів. Такий підхід спрямований на комплексне розв'язання в ООС ІКТ-проблем, інтегроване врахування всіх трьох із зазначених вище. Якщо за допомогою цього підходу не вдасться повністю розв'язати ці проблеми зразу, все ж треба очікувати, що його обґрунтоване застосування дозволить суттєво пом'якшити негативний вплив кожної із зазначених проблем на загальну ефективність реалізації ІКТ-процесів.

По-четверте, те, що стосується зміни функцій ІКТ-підрозділу, відповідного розподілу всього необхідного спектру ІКТ-функцій з підтримання бізнес-процесів, між ІКТ-підрозділом і бізнес-підрозділами ООС.

Зауважимо, що далі будуть розглянуті функції ІКТ-підрозділів, що підтримують і розвивають ІКТ-системи на базі адаптивних ІКМ, тобто тих, які у своїй роботі спираються на хмарну (корпоративну або загальнодоступну) ІКТ-інфраструктуру.

Склад ІКТ-функцій і характер їх розподілу (перерозподілу) залежать від того, яка модель буде обрана ООС для забезпечення необхідних йому ІКТ-сервісів (сервісна модель) – модель на базі використання корпоративної чи загальнодоступної хмари або комбінація цих моделей. Тобто, якщо стратегія розвитку інформатизації ООС передбачає використання хмарних технологій (ХТ), можливі такі сервісні моделі реалізації хмарного підходу:

- створення і підтримання власної корпоративної хмари (КХ), що обов'язково включає побудову, підтримання функціонування і забезпечення розвитку власного центру опрацювання даних (ЦОД), його програмно-апаратних засобів та електронних інформаційних ресурсів, а також передбачає існування в структурі ООС потужного ІКТ-підрозділу;

- орієнтація на загальнодоступну хмару (ЗХ), що передбачає використання на умовах повного аутсорсинга засобів і сервісів зовнішньої відносно ООС розподіленої мережі ЦОД, а також наявність у структурі ООС ІКТ-підрозділу. Функції цього ІКТ-підрозділу суттєво відрізняються від тих, які виконує (має виконувати) ІКТ-підрозділ, що спирається на корпоративну сервісну модель, а чисельність ІКТ-персоналу та вимоги до їхньої кваліфікації є порівняльно меншими, ніж у разі використання КХ;

- орієнтація на *гібридну (комбіновану) модель реалізації* ІКТ-сервісів (одночасне використання як КХ, так і ЗХ).

У кожній з перелічених моделей є свої позитивні і негативні риси, що з часом змінюються (наприклад, з одного боку, змінюються властивості ІКМ, а з іншого: ІКТ-потреби користувачів, рівень „озброєності” ІКТ-підрозділів, професійний потенціал його персоналу, бізнес-пріоритети і фінансові можливості ООС). Для зменшення ймовірності появи значних проблем і, як наслідок, додаткових непередбачених і невиправданих витрат на розвиток ІКТ-систем ООС при проектуванні стратегії їхнього розвитку, обираючи конкретної сервісної моделі задоволення наявних і перспективних ІКТ- потреб відповідним працівникам ООС треба ретельно проаналізувати доцільність використання всіх трьох зазначених моделей для кожного класу необхідних ІКТ-сервісів.

З часом ІКТ-тактика реалізації обраної ІКТ-стратегії має переглядатися, надаючи на тому чи іншому етапі своєї реалізації перевагу тій або іншій сервісній моделі, пропонуючи різні різнобічно обґрунтовані співвідношення застосувань тих чи інших варіантів реалізації ІКТ-систем.

З урахуванням аналізу досвіду використання хмарного підходу, що наведений, зокрема, у [4], можна зробити висновок про те, що при обґрунтуванні вибору варіанту сервісної моделі для ООС, мають розглядатися всі три можливі моделі хмарних рішень, залежно :

- від обраних ООС пріоритетів власного функціонування і розвитку (наприклад, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг, отримання максимального прибутку, мінімізація витрат, соціально-економічна ефективність);

- результатів розрахунків та аналізу обсягів витрат на забезпечення ключових характеристик ІКТ-систем, ІКТ-сервісів, які вони надають щодо:

- безпеки даних та мережних комунікацій;
- надійності надання передбачених сервісів;
- оперативного підтримання функціонування і розвитку ІКТ-системи;
- налаштування наявних стандартних засобів віртуалізації та хмарних інструментів

для використання у наявному в ООС ІКТ-середовищі, а також забезпечення гнучкості ІКТ-системи при її переналаштовуванні і розвитку (наприклад, модернізації, пов'язаної з оновленням, осучасненням складу програмно-апаратних засобів або нарощенні продуктивності у зв'язку зі змінами масштабу і/чи функцій ІКТ-процесів);

- формування (в тому числі у певному часовому розрізі) якісного кадрового складу персоналу власного ІКТ-підрозділу (його навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації і сертифікації);

1. Наявності на ІКТ-ринку необхідного і досконалого програмного забезпечення;

2. Наявності на ІКТ-ринку відповідних надійних, достатньо досвідчених ІКТ-аутсорсерів, здатних до довготривалої інтегрованої гармонійної співпраці за прийнятну ціну.

При виборі варіантів треба також враховувати, що:

- використання КХ доцільно для тих освітніх систем, ООС, що більш вимогливо ставляться до питань безпеки даних і виконання правил регулюючих органів;

- при виборі як кількості, так і конкретних ІКТ-аутсорсерів хмарних сервісів (ХС) варто враховувати, що вибір одного єдиного ІКТ-аутсорсера передбачає його певну монополію, тим самим ставить ООС у певну залежність від нього, „запирає” ООС у межах хмарного стека певного постачальника ХС;

- треба уникати послуг тих ІКТ-аутсорсерів, чиї хмарні стеки добре працюють лише з їх власними компонентами;

- при використанні КХ мають бути: стандартизовані процедури з розвертання, конфігурації та управління віртуальними машинами, процеси розвертання та управління віртуальними машинами переведені на автоматизовані інструменти, кінцевим користувачам надані засоби самообслуговування, інші підрозділи ООС мають бути готовими до використання єдиної ІКТ-інфраструктури;

- дотепер на ІКТ-ринку відсутні цілісні і функціонально повні ІКТ-рішення для створення і підтримання функціонування КХ (відсутній необхідний і достатній склад ІКТ-рішень, що забезпечують віртуалізацію серверів, систем нагромадження і зберігання даних, мереж, а також організації ресурсів та координації їх взаємодіювання при реалізації інтегрованого процесу виконання хмарних сервісів). Такі рішення мають бути дібрані з доступних частин ІКТ-продуктів різних виробників, інтегровані як між собою, так і з інтерфейсами користувачів;

- працівники власного ІКТ-підрозділу, що використовує КХ, повинні постійно підтримувати придбані, самостворені і комбіновані компоненти хмарних інструментів, удосконалювати їхні функції, покращувати характеристики;

- треба передбачити навчання персоналу ІКТ-підрозділів, що використовує КХ, передусім з техніко-технологічних питань реалізації хмарних технологій (ХТ), зокрема питань серверної віртуалізації, узгодженості процедур з розгортання і використання віртуальних машин, опанування навичками управління не одиночними віртуальними машинами чи робочими навантаженнями, а всім віртуальним ресурсним пулом (для підвищення внутрішньої мотивації персоналу до навчання доцільно обґрунтувати його необхідність не тільки потребою їхнього неперервного професійного зростання, але й необхідністю підвищення ефективності діяльності всього ІКТ-підрозділу з точки зору розв'язання загальних і конкретних проблем ООС і СО в цілому);

- використання ПЗ з відкритим кодом дещо знижує рівень залежності від ІКТ-аутсорсерів;

- варто по-новому оцінити наявні засоби безпеки даних, їхню достатність для забезпечення необхідного рівня безпеки даних в КХ. Наявні брандмауери не завжди можуть забезпечити задовільний рівень безпеки у хмарному середовищі, де робочі навантаження можуть бути переміщені у більш безпечне місце. Типово виникає питання оновлення парку брандмауерів із сучасними характеристиками, їх віртуалізації і передачі управління їхньою роботою програмам автоматизованої координації (оркестрування) хмарною інфраструктурою (ХІ);

- використання пропрієтарного програмного забезпечення (програмного забезпечення, що інстальоване і ліцензоване на фізичному процесорі) може викликати проблеми ліцензування при міграції віртуальної машини з одного хоста на інший.

Ідеально, коли якість надання КХ хмарних сервісів, зберігаючи принципово важливі для користувачів ООС переваги, буде наближатися до якості, що надають ЗХ: наприклад, масштабованість, час і спектр надання сервісу, витрати і проблеми функціонування

власного ІКТ-підрозділу, зберігаючи при цьому принципово важливі для користувачів переваги КХ, наприклад такі, як підвищена безпека даних та керованість ІКТ-архітектури. Тобто еластичність надання ХС за замовленням буде такою самою, як у ЗХ, а виконання ХС буде здійснюватися в межах брандмауера ІКТ-системи.

Проте є певні принципові відмінності функціонування і розвитку ІКТ-систем залежно від обраної сервісної моделі, що мають бути враховані при визначенні ІКТ-функцій та їхньому розподілі між підрозділами ООС.

Дуже важливою властивістю КХ є логічне відокремлення ІКТ-додатків від загальносистемних програмно-апаратних засобів ІКТ-систем. Якщо за традиційною моделлю організації роботи ІКТ-систем виконання тих чи інших конкретних ІКТ-додатків чітко закріплюють за певними серверами, то у КХ попередньо невідомо, які сервери будуть працювати з яким додатками. Тобто, ІКТ-додатки будуть виконуватися на тих серверах, що мають вільні обчислювальні ресурси у той момент часу, коли ці додатки необхідно запустити. Ці особливості відображаються як у специфіці організації спільного функціонування складників інфраструктури ІКТ-систем, так і у змісті діяльності ІКТ-персоналу.

Ще один важливий чинник, який треба враховувати при переході до організації діяльності ІКТ-підрозділу за моделлю КХ, полягає у тому, що в ООС практично неможливо миттєво і повністю відмовитися від наявного парку ІКТ-засобів (передусім, персональних комп'ютерів, якими оснащені різні підрозділи, а також численних успадкованих програмних додатків, певна частина яких вже багато часу успішно використовується користувачами, „влаштовує” їх) чи дуже швидко його оновити під вимоги власної КХ. При цьому переважна більшість ІКТ-додатків „прив'язані” до певних платформ. Тому, щоб надати користувачам можливість використовувати наявні ІКТ-додатки ще певний час, при переході до КХ платформи ці ІКТ-додатки мають бути переналаштовані під хмарні вимоги.

При переході від традиційної ІКТ-системи до КХ-орієнтованої (реалізації проекту розвитку ІКТ-систем при переході до використання адаптивних ІКМ) виникає так звана *точка біфуркації* (за термінологією проектного підходу [5]) на кривій еволюції функціонально-процесуальних користувальних властивостей ІКМ, що виявляється як проблемна ситуація у їхньому розвитку.

Ця точка біфуркації відображає протиріччя між визначальними властивостями ХС та інфраструктурою наявної ІКТ-системи, а також характером організації діяльності ІКТ-підрозділів, розподілом відповідальності за виконання окремих частин єдиного процесу реалізації ІКТ-сервісів: розподілом відповідальності між ІКТ-підрозділом і користувачами ІКТ-додатків. За хмарним підходом ІКТ-підрозділ відповідає за якісне замовленням і без втручання користувача надання йому ХС (за безперебійне функціонування та адекватний розвиток ІКТ-архітектури, наявність достатніх і доступних користувачеві ІКТ-ресурсів, налаштування ІКТ-інфраструктури), а користувач – за вибір конкретної реалізації власних ІКТ-додатків, налаштування та управління ними, а також за контроль їх працездатності. Тобто за хмарною моделлю ІКТ-підрозділ не відповідає за функціонування і розвиток ІКТ-додатків користувачів.

Оскільки точка біфуркації за означенням – це проблемна ситуація (*біфуркаційна проблема*), для її розв'язання потрібні певний час і ресурси (кадрові, науково-технічні, фінансові, організаційні, матеріально-технічні, енергетичні).

Точка переходу є граничною точкою простору біфуркаційної проблеми, яка фіксує момент її розв'язання, тобто момент, коли у власника ІКТ-системи з'являються достатні інструменти управління, що опрацьовують всі три типи ресурсів: сервери, системи зберігання даних і мережі - як загальний ресурсний пул, що може бути наданий користувачу за його запитом.

За даними компанії New River Marketing Research [4, с. 60], до проблем КХ можна віднести такі:

- Бюджет. КХ можуть бути коштовними. Тому треба з'ясувати можливу верхню і нижню межі повернення інвестицій.

- Інтеграція з ЗХ. Необхідно будувати КХ так, щоб із часом мати можливість перейти до використання гібридної хмарної моделі, якщо у перспективі знадобляться деякі додаткові ІКТ-сервіси ЗХ або виникнуть певні переваги їхнього часткового використання. Для цього варто переконаватися у безпеці і верифікації ІКТ-систем, щоб можна було управляти робочими навантаженнями в обох типах хмар.

- Масштаб. У КХ, як правило, немає тієї масштабованості, яку надають великі аутсорсери ЗХ.

- Неперервна переконфігурація. Скоріше за все, необхідно буде демонтувати сервери та деякі інші складники ІКТ-інфраструктури і перемістити їх до ІКТ-інфраструктури КХ у той час, коли вони ще використовуються в існуючій ІКТ-системі. Це може створити величезні проблеми для всієї ООС.

- Застаріле обладнання. Від дуже застарілих серверів необхідно відмовитися. Не варто намагатися повторно використовувати сервери, що потребують ручної конфігурації у КХ, оскільки їх неможливо „долучити” до систем автоматизації і застосувати програмне забезпечення для автоматизованої координації ІКТ-інфраструктури.

- Застарілі технології. Для будь-якої ІКТ-організації, особливо малої, складність і швидкість зміни технологій призводять до ускладнення її використання. Як тільки інвестиції спрямовані на створення КХ, щоб їх ефективно використати, необхідно постійно підтримувати оновлення компонентів загальносистемного програмного забезпечення.

- Побойовання (страх) змін. Персонал ІКТ-підрозділу, можливо, повністю не знайомий або недостатньо знайомий із КХ. Тому виникнуть додаткові витрати, пов'язані з їхнім навчанням. Імовірно необхідно буде створювати нові операційні процеси і переробляти існуючі.

Наведемо спостереження деяких авторитетних у галузі ІКТ-аналітики компаній щодо певних особливостей роботи персоналу в сучасному „ІКТ-ландшафті” організації, які треба враховувати при розвитку інформатизації ООС.

Так, дослідження компанії Check Point вказують на те, що зростання масштабів компаній, використання ІКТ-засобів практично стовідсотковим складом працівників, зростання кількості працівників, які працюють дистанційно (віддалено), призводить до ускладнення інфраструктури безпеки ІКТ-систем та розширення задач системних адміністраторів із захисту мобільних даних і бездротових мереж, а також адміністрування користувачів [4, с. 74]. Дослідження Cisco Connected Work Report, проведене аналітичною компанією InsightExpress, виявило значну невідповідність поведінки працівників компаній корпоративним правилам у галузі ІКТ, і особливо в тому, що стосується їхнього бажання працювати в мобільному режимі за допомогою численних різномісних пристроїв, соціальних мереж і нових форм комунікацій, включаючи відео. В цілому дослідження виявило необхідність оновлення ІКТ-правил і політик, їх узгодження з бажанням працівників отримати більше прав і мати доступ до корпоративних і побутових даних з будь-якого місця у будь-який час за допомогою усіх можливих пристроїв [4, с. 72]. С'юзен Кремм з компанії Valuedance вважає, що роль ІКТ-підрозділу постійно зміщується у бік ІКТ-підтримки. Це надає змогу бізнес-підрозділам бути більш самостійними у забезпеченні ІКТ-навчання своїх працівників, проведенні відповідних тренінгів і наданні необхідних навчальних інструментів з урахуванням корпоративних ІКТ-правил і вимог (наприклад, забезпечення точних і безпечних даних, інтеграція бізнес-процесів і розширення внутрішньокорпоративного співробітництва) [6, с. 46]. Окрім цього, для поліпшення якості обслуговування – гнучкості, зручності і швидкості надання ХС за ІКТ-запитами користувачів - компанії-провайтери ХС створюють і підтримують так звані портали самообслуговування. Так, 80% послуг дата-центру корпорації Suncorp Group (Австралія) забезпечується через портал самообслуговування.

Підкреслимо, що на склад функцій ІКТ-підрозділу, на обсяг робіт, що виконують його працівники, визначним чином впливає ставлення ООС до аутсорсинга. Необхідність звернення ООС до послуг компаній-аутсорсерів пов'язано передусім з тим, що забезпечити ефективність ІКТ-процесів, якість надання ІКТ-послуг, розв'язати кадрові питання при вкрай обмежених обсягах виділених фінансових ресурсів – завдання, які виконати ООС самотужки дуже складно, а іноді практично неможливо. Тому керівники ООС, які відповідають за виконання завдань інформатизації ООС, мають дати відповідь на питання: чи передбачається залучити до виконання ІКТ-функцій, робіт з підтримання і розвитку власних ІКТ-систем компанії-аутсорсери? Якщо так, то яка частина, які конкретно роботи будуть передані? Як будуть побудовані відносини між ІКТ-підрозділом ООС і компаніями-аутсорсерами (однією чи кількома).

Як було зазначено вище, ІКТ-аутсорсинг доцільний для тих структур, які намагаються забезпечити високу конкурентоспроможність на профільному для них ринку товарів і послуг, проте виробництво ІКТ-послуг не є для них основним видом діяльності. Дуже важливо при цьому, аби ІКТ-аутсорсинг був органічно вбудованим у загальну організаційно-функціональну будову ІКТ-сфери, зокрема у процеси інформатизації освіти. Тобто треба забезпечити раціональне поєднання, інтеграцію зусиль ООС (користувачів ІКТ-послуг) і компаній-аутсорсерів (їх постачальників) щодо підвищення ефективності процесу інформатизації основних видів діяльності ООС: навчальної, наукової та управлінської, вимоги до рівня інформаційного забезпечення яких безперервно зростають.

Необхідність оптимізації витрат на ІКТ і забезпечення оперативної підтримки бізнесу в умовах обмеження ресурсів на розвиток власних ІКТ-систем стала причиною зростання інтересу до ІКТ-аутсорсинга в Україні. Цікавим з точки зору можливості використання в СО видається досвід української компанії „Міратех”, що пропонує новий в Україні підхід до довгострокового співробітництва, нову його форму – створення виокремленого центру ІКТ-компетенцій (IT Competence Center, далі - Центр) [7]. Сенс такого підходу полягає в тому, що постачальник ІКТ-послуг з урахуванням потреб компанії-клієнта формує в структурі компанії-аутсорсера (в даному разі, компанії „Міратех”) команду ІКТ-фахівців з різних необхідних спеціальностей, а також створює необхідну інфраструктуру для забезпечення її діяльності. Сформована команда концентрується виключно на виконанні ІКТ-проектів компанії-клієнта. Тобто за цим підходом компанія-клієнт на довгостроковій основі залучає для виконання необхідних їй проектів, робіт зовнішню команду висококваліфікованих фахівців із власною інфраструктурою. При цьому працівники Центру і ІКТ-підрозділу компанії-клієнта працюють спільно і злагоджено, по суті, об'єднуючись на довгостроковій основі в єдину проектну команду, доповнюючи одні інших, забезпечуючи спільний кінцевий результат. Сьогодні Центр пропонує певний спектр ІКТ-послуг: розроблення нових ІКТ-рішень і підтримку інформаційних систем, міграцію на інші ІКТ-платформи, тестування ІКТ-систем, підтримку програмного забезпечення та ін.

Зниження головного ризику для компанії-клієнта – залежності від компанії-аутсорсера, від якості і надійності надання Центром замовлених ІКТ-послуг - забезпечується через механізми детального регулювання відносинами, що передбачаються відповідним договором між компанією-клієнтом і Центром (наприклад, зобов'язання по заміні і наданню додаткових ресурсів, час реакції на запит та його опрацювання, метрики якості роботи та ін.). Одним з інструментів, що використовується для оперативного моніторингу виконання робіт, є так звана система метрик. Такими метриками можуть бути, наприклад, ефективність виконання замовлень (строки, трудомісткість і вартість робіт наближені до тих, що очікував клієнт), якість надання послуг (продуктивність, акуратність та ін.), плинність кадрів, характеристики завантажених ресурсів, звітність про надання сервісів та ін. На основі визначеної системи метрик, зокрема, здійснюється моніторинг різних виявлених дефектів у створеному і впровадженому в ІКТ-системі компанії-клієнта програмному забезпеченні, а

також якості роботи залучених працівників (недоопрацювання на стадії бізнес-аналізу, розробки, тестування та ін.), що допомагає оперативнo вживати заходів з виправлення ситуації, що виникла. Окрім того, на основі показників такого моніторингу відстежуються: час, що витрачений аналітиками, розробниками і тестувальниками конкретних ІКТ-задач; розподіл витрат у різні моменти і за різні періоди часу в межах окремих проектів ІКТ-систем [8]. Одним із важливих чинників зниження ризику залежності клієнта від постачальника ІКТ-послуг є наявність ефективного каналу комунікацій між ними. Поряд з такою його традиційною і відомою формою реалізації, як проведення регулярних безпосередніх зустрічей членів спільної проектної команди, доцільно оснастити відповідні підрозділи клієнта і постачальника ІКТ-послуг аудіо- і відеозасобами, що забезпечують дистанційну взаємодію членів віртуальної проектної команди, у тому числі надати їм необхідні індивідуальні мобільні засоби електронних комунікацій, МІП. Обов'язковою умовою забезпечення успішної спільної діяльності компанії-клієнта і Центра є функціонування у структурі компанії-аутсорсера системи управління якістю надання сервісів. Наведений досвід має бути проаналізований і там, де це виявиться доцільним, при інформатизації СО впроваджений.

Аналізуючи складники поданого вище інноваційного причинно-наслідкового ланцюга, що висвітлює і деталізує загальну проблему – невідповідність організаційно-функціональної моделі реалізації в ООС ІКТ-процесів, зокрема структури ІКТ-підрозділів об'єктивним умовам сучасного стану розвитку ІКМ і ринку ІКТ-послуг, зробимо такий узагальнюючий висновок – *для переважної більшості ООС найбільш доцільною сервісною моделлю можна визнати модель на базі 3X з повним аутсорсингом*. Проте це не виключає наявності в ООС невеликого за чисельністю ІКТ-підрозділу або окремих працівників, які відповідають за стан і розвиток інформатизації в ООС і співпрацюють з компанією-аутсорсером.

У свою чергу, для великих університетів і профільних наукових установ найбільш доцільною треба вважати гібридну сервісну модель, оскільки профіль підготовки фахівців і тематика наукової діяльності цих ООС передбачає наявність в їхніх структурах як висококваліфікованих спеціалістів у галузі ІКТ та розвинених ІКТ-підрозділів, так і власної потужної ІКТ-інфраструктури, що забезпечують підтримку основних видів діяльності ООС.

По-п'яте, те, що стосується нових освітніх завдань підготовки кадрового корпусу фахівців для ІКТ-сфери, розв'язання яких закладає освітню основу професійного зростання ІКТ-персоналу, в тому числі персоналу ІКТ-підрозділів ООС на сучасному етапі інформатизації СО, впливає на склад їхніх функцій, на загальну ефективність функціонування і розвитку ІКТ-систем ООС.

Не торкаючися загальних питань організації освіти на сучасному етапі розвитку суспільства, що не є предметом даного розгляду, зазначимо лише ті аспекти формування педагогічних систем з підготовки фахівців для ІКТ-сфери, що мають визначальний вплив на якісні показники навчання, забезпечують їхню відповідність сучасному стану розвитку ІКТ-сфери, зокрема впливають на ефективність процесу інформатизації СО, результативність впровадження її засобів і технологій в широку освітню практику.

Безумовно, до таких аспектів необхідно віднести зміст інформатичної освіти. З метою визначення цього змісту на рівні сучасних світових вимог, неперервного його осучаснення стосовно до потреб ІКТ-практики доцільно використати закордонний досвід поширення через відповідні публікації так званих „кращих практик”, зокрема, використати напрацювання, що подані у ITIL (IT Infrastructure Library) – бібліотеці, де узагальнено кращий досвід організації роботи підрозділів та компаній, що надають ІКТ-послуги [9].

У шести книгах, що входять сьогодні до складу третьої версії цієї бібліотеки (ITIL, v3, книга 1: Service Strategy – Стратегія сервісу; книга 2: Service Design – Проектування сервісу; книга 3: Service Transition – Перетворення сервісу; книга 4: Service Operation–

ІННОВАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Експлуатація сервісу; книга 5: Continual Service Improvement – Постійне покращення сервісу і книга 6: Introduction to ITIL Service Management Practices – Вступ до практики управління сервісами), докладно подані найбільш важливі види діяльності у роботі ІКТ-структур, перелік сфер відповідальності їх суб'єктів, задач і процедур, що можуть бути адаптованими у будь-якій організації, яка користується послугами ІКТ-аутсорсинга або власного ІКТ-підрозділу.

До ключових переваг ITIL треба віднести:

- використання кращих знань і перевірених практик;
- орієнтація діяльності ІКТ-систем на розв'язання основних завдань функціонування і розвитку організації;
- визнання ІКТ-підрозділів як постачальників ІКТ-послуг для інших підрозділів організації;
- регламентування функціонування ІКТ-підрозділів угодою про рівень якості сервісу (SLA – Service Level Agreement);
- визначення стандартів і правил діяльності для ІКТ-персоналу;
- націленість на забезпечення максимально можливої для користувачів якості надання ІКТ-послуг;
- впровадження в управління ІКТ-сервісами методології управління якістю (Total Quality Management);
- можливість підтвердження і пояснення вартості ІКТ-сервісів відповідно до якості їх надання.

В цілому, застосування ITIL-підходу робить акцент на необхідності неперервних змін та удосконалення якості надання ІКТ-сервісів, як з точки зору організації, так і з точки зору користувача. Користувачу надається у використання не сама ІКТ-система, а певний спектр автоматизованих функцій, що допомагають йому в роботі. У свою чергу, ІКТ-підрозділ має забезпечити виконання всіх запитаних користувачем функцій, відповідне налаштування і підтримання програмно-апаратних засобів, мережі та предметних додатків.

З іншого боку, використання ITIL-підходу сприяє підвищенню ефективності функціонування і розвитку ІКТ-систем ООС. Так, наприклад, за допомогою інструментів ITIL-підходу з'являється можливість обґрунтування для керівництва ООС необхідності інвестицій в ІКТ-системи, раціоналізації роботи ІКТ-підрозділу (зокрема, вирішити проблеми відносин у середині ІКТ-підрозділу і вибудувати ефективні комунікації), скоротити кількість збоїв ІКТ-інфраструктури і підвищити задоволеність користувачів, що часто є самим болісним моментом).

У загальному плані, застосування ITIL-підходу дозволяє ІКТ-підрозділам СОО: підвищити показники економічної ефективності ІКТ-сервісів, стандартизувати корпоративні і міжкорпоративні взаємозв'язки, підвищити прозорість свого функціонування, раціоналізувати роботу, спрямувати її на загальнокорпоративні цілі. Як результат, це сприяє до консолідації наявних ресурсів освітньої діяльності, оптимізації витрат на формування, підтримання і розвиток власних ІКТ-систем, в цілому – підвищенню конкурентоспроможності ООС і СО.

Бібліотека найкращих практик освітніх ІКТ-застосувань (БОІТ – бібліотека освітніх ІКТ) з використанням досвіду, що поданий в бібліотеці ITIL, має бути започаткована і регулярно видаватися. В ній має висвітлюватися вже набутий досвід успішного впровадження ІКТ-систем у різні підсистеми освіти, а також наводитися результати завершених наукових досліджень і захищених дисертаційних робіт з усього спектру ІКТ-продуктів, що існують на ІКТ-ринку і використовуються (можуть використовуватися) для забезпечення навчальної, управлінської та наукової діяльності, яка здійснюється в СО.

Урахування досвіду найкращих ІКТ-практик у галузі освіти, що висвітлюватимуться в БОІТ, дозволить не тільки підвищити ефективність їхнього широкого впровадження, але й дозволить сформулювати вимоги до професійної підготовки і перепідготовки ІКТ-фахівців,

зокрема змісту освіти і педагогічних технологій, характеристик складу і структури навчального середовища, параметрів професійних компетентностей, що формуються у відповідних педагогічних системах.

Отже, розглянуто всі зазначені вище складники інноваційного причинно-наслідкового ланцюга, що висвітлює і деталізує загальну проблему – невідповідність організаційно-функціональної структури ІТ-підрозділів ООС об'єктивним умовам сучасного стану розвитку засобів і технологій інформаційного суспільства.

Насамкінець можна впевнено стверджувати, що головні концептуальні засади стратегії подальшої масштабної інформатизації освіти і науки України мають базуватися на концепції ХО із суттєвим поглибленням інтеграції галузевих зусиль у цьому напрямі і можливостей ІКТ-бізнесу на основі застосування механізмів аутсорсинга. При цьому як поточні і перспективні інвестиції у розвиток ІКТ-інфраструктури, так і всі наявні ІКТ-системи та окремі ІКТ-рішення, що спрямовані на інформатизацію СО на всіх її організаційних рівнях, мають бути проаналізовані і відкориговані з точки зору можливості застосування технологій ХО як альтернативи.

Список літератури: 1. *Патру М.* Глобализация школьного образования. Роль ИКТ и международного сотрудничества в обеспечении доступности и качества общего образования // Информатика и образование, 2010. – № 2. – С. 103-107. 2. *Кремень В.Г.* Людина перед викликом цивілізації: творчість, людина, освіта // Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка. – 2008. – С. 9-48. 3. *Биков В.Ю.* Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія. – К.: Атика, 2008. – 684 с. 4. *Жданов Б.* По ухабистым дорогам к частным облакам // ИТМ. Информационные технологии для менеджмента. – 2011. – №1-2. – С. 58-62. 5. *Азаров Н.Я., Ярошенко Ф.А., Бушнев С.Д.* Инновационные механизмы управления программами развития. – “Саммит-Книга”, 2011 – 520 с. 6. Заберите ИТ из ИТ-отдела // ИТМ. Информационные технологии для менеджмента. – 2011. – №7. – С. 45-47. 7. *Гольденберг И.* Центр ИТ-компетенций позволяет клиенту сосредоточиться на стратегии // ИТМ. Информационные технологии для менеджмента. – 2011. – №6. – С. 54-57. 8. *Ефремов Н.* Команда ИТ-специалистов в аренду – новая модель аутсорсинга // ИТМ. Информационные технологии для менеджмента. – 2011. – №6. – С. 55-56. 9. Библиотека передового ИТ-опыта – ориентир на улучшение ИТ-сервисов и их эффективности // ИТМ. Информационные технологии для менеджмента. – 2011. – №7. – С. 48-49.

Bibliography (transliterated): 1. *Patru M.* Globalizacija shkol'nogo obrazovanija. Rol' IKT i mezhdunarodnogo sotrudnichestva v obespechenii dostupnosti i kachestva obshhego obrazovanija // Informatika i obrazovanie, 2010. – № 2. – S. 103-107. 2. *Kremen' V.G.* Ljudina перед viklikom civilizacii: tvorchist', ljudina, osvita // Fenomen innovacij: osvita, suspil'stvo, kul'tura / za red. V.G. Kremenja. – K.: Pedagogichna dumka. – 2008. – S. 9-48. 3. *Bikov V.Ju.* Modeli organizacijnih sistem vidkritoj osviti: Monografija. – K.: Atika, 2008. – 684 s. 4. *Zhdanov B.* Po uhabistym dorogam k chastnym oblakam // ITM. Informacionnye tehnologii dlja menedzhmenta. – 2011. – №1-2. – S. 58-62. 5. *Azarov N.Ja., Jaroshenko F.A., Bushuev S.D.* Innovacionnye mehanizmy upravlenija programmami razvitija. – “Sammit-Kniga”, 2011 – 520 s. 6. Zaberite IT iz IT-otdela // ITM. Informacionnye tehnologii dlja menedzhmenta. – 2011. – №7. – S. 45-47. 7. *Gol'denberg I.* Centr IT-kompetencij pozvoljaet klientu sosredotochit'sja na strategii // ITM. Informacionnye tehnologii dlja menedzhmenta. – 2011. – №6. – S. 54-57. 8. *Efremov N.* Komanda IT-specialistov v arendu – novaja model' autsorsinga // ITM. Informacionnye tehnologii dlja menedzhmenta. – 2011. – №6. – S. 55-56. 9. Biblioteka peredovogo IT-opyta – orientir na uluchshenie IT-servisov i ih effektivnosti // ITM. Informacionnye tehnologii dlja menedzhmenta. – 2011. – №7. – S. 48-49.

В.Ю. Быков

**ОБЛАЧНАЯ КОМПЬЮТЕРНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПЛАТФОРМА ОТКРЫТОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И СООТВЕТСТВУЮЩЕЕ РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СТРОЕНИЯ ИТ-ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ УЧЕБНЫХ
ЗАВЕДЕНИЙ**

В статье актуализирован вопрос информатизации общества, принципиальным компонентом которой является использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в области науки и образования. Также рассмотрены основные аспекты современного этапа информатизации общества и образования. Проанализирован механизм аутсорсинга как необходимой составляющей функционирования и развития ИКТ-систем ООС. Рассмотрены функции ИКТ-подразделений, которые поддерживают и развивают ИКТ-системы на базе адаптивных ИКМ. Определено, что применение ITIL-подхода делает акцент на необходимости непрерывных изменений и совершенствования качества предоставления ИКТ-сервисов, как с точки зрения организации, так и с точки зрения пользователя.

Ключевые слова: образовательные организационные структуры, информатизация системы образования, информационно-коммуникационные технологии, аутсорсинг, облачные технологии, ITIL-подход, IT-подразделения.

UDC 37.014.542

V. Bykov

**CLOUD COMPUTER-TECHNOLOGY PLATFORM OF OPEN EDUCATION AND
APPROPRIATE DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL AND TECHNOLOGICAL
STRUCTURE OF IT DEPARTMENTS OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

This article updated information society issue, the principal component of which is the use of information and communication technologies (ICT) in the field of science and education. Also, the main aspects of the current stage of information society and education. The mechanism of outsourcing as a necessary part of the functioning and development of the ICT systems of environmental protection. The functions of the ICT departments that support and develop ICT systems based on adaptive PCM. Determined that the application of ITIL-approach focuses on the need for continuous change and improvement of the quality of ICT services, both in terms of organization, and from the point of view of the user.

Keywords: educational organizational structures, information systems education, information and communication technology, outsourcing, cloud computing, ITIL-approach, IT-department.

Стаття надійшла до редакційної колегії 26.02.2013

О.Е. Коваленко

ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ МАГІСТЕРСЬКИХ ПРОГРАМ – ЯКОЮ ЇЇ БУТИ?

У статті обґрунтовано актуальність удосконалення професійної підготовки інженерів-педагогів магістерських програм, визначено методологічні основи дослідження, розроблено зміст професійних компетенцій цих кадрів.

Ключові слова: інженери-педагоги магістерських програм, системна інтеграція діяльнісного, особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів, професійні компетенції, психолого-педагогічна підготовка інженерів-педагогів, інженерно-фахова підготовка інженерів-педагогів.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Процеси, які відбуваються в економічному житті країни, входження України у цивілізоване світове співтовариство обумовлюють нові тенденції у функціонуванні та розвитку народного господарства та його інфраструктури. У першу чергу, це перехід до ринкових відносин, розвиток нових форм організації виробництва, скорочення циклу його технічного оновлення, широке впровадження інформаційних технологій, комп'ютерної техніки, складного електронного та автоматичного обладнання, необхідність забезпечити конкурентоспроможність вітчизняної продукції на світовому ринку.

Ринок праці, що інтенсивно формується, висуває нові вимоги до змісту і процесу підготовки робітників. Сьогодні потрібен робітник “нового типу” – професійно і соціально мобільний, такий, що має глибокі професійні знання з інтегрованих професій, володіє економічними і правовими знаннями, основами наукової організації праці і культури виробництва, здатний до технічної та соціальної творчості, самовдосконалення, готовий до роботи при різних формах організації праці і виробництва в умовах конкуренції.

У цьому контексті підготовка кваліфікованих робітничих кадрів стає загальнодержавним завданням. Але його виконання ускладнюється невітнішими результатами аналізу практики виробництва: кількість кваліфікованих робітників становить усього від 5 до 15 % (у різних сферах виробництва від загальної кількості робітничих кадрів), тоді як у розвинених країнах воно досягає 20-70%; у деяких галузях вітчизняної економіки кількість робітників у віці від 20 до 30 років становить 17-33%, підвищують кваліфікацію тільки 7,7% штатних співробітників, що обумовлює наявність проблеми старіння кадрів.

Отже, виникає гостра необхідність у швидкій перекваліфікації наявних робітничих кадрів та підготовці нових, особливо за новими спеціальностями і профілями.

Це завдання мають вирішити в першу чергу колективи викладачів ПТНЗ, які мають вищу інженерно-педагогічну освіту. Але в цих навчальних закладах також існує проблема кадрів – проблема укомплектованості інженерно-педагогічними кадрами. У 2000 році укомплектованість викладачами становила 96%, а майстрами виробничого навчання – 87%, в 2006 році укомплектованість викладачами становить 90%, а майстрами виробничого навчання – 85%. Тобто останніми роками намітився

© О.Е. Коваленко, 2013

спад укомплектованості кадрами. І протягом останніх трьох років постійно існують вакансії інженерно-педагогічних кадрів у ПТНЗ України – 10-15%. Є проблема й у керівному складі ПТНЗ щодо віку.

Таким чином, існує гостра необхідність у викладачах ПТНЗ, які здійснюватимуть підготовку кваліфікованих робітників, і, крім того, для поліпшення якості підготовки цих робітників необхідно постійно вдосконалювати підготовку самих викладацьких кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. Інженерно-педагогічна освіта знаходиться, так би мовити, “на стику” інженерної та педагогічної освіти. Вона значно відрізняється від інженерної освіти, яка надається у політехнічних вищих навчальних закладах, і якщо зводиться до неї, то входить у протиріччя із системою профтехосвіти. У той же час, вона і не педагогічна у традиційному розумінні, бо передбачає підготовку одночасно і до теоретичного, і до практичного навчання не за однією дисципліною, а одночасно за серією дисциплін, що обслуговують конкретну професійну діяльність робітника певної галузі виробництва, а іноді і декількох галузей. Разом з тим, це і не механічне поєднання двох видів освіти, а якісно новий вид знань, що характеризується взаємопроникненням однієї галузі знань в іншу, тісною та раціональною єдністю психолого-педагогічного та інженерно-технологічного компонентів у підготовці фахівця [3, с. 13]. За характером виконуваних професійних функцій фахівців ця освіта належить до педагогічної, предметною ж основою інженерно-педагогічної діяльності є інженерна і виробничо-технологічна підготовка, тобто інженерно-технічний компонент освіти має інструментальний характер – є засобом навчання та виховання. У цьому випадку технічні та педагогічні знання утворюють цілісну систему. Саме це становить суттєву відміну інженерно-педагогічної освіти від педагогічної та інженерної [1, с.3].

Згідно з концепцією розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні мета цієї освіти полягає в задоволенні потреб суспільства в професійних освітніх послугах шляхом підготовки висококваліфікованих викладачів-професіоналів для ПТНЗ, ВНЗ, навчальних центрів підприємств, підвищення кваліфікації викладацьких кадрів, формування викладачів як творчих, духовно розвинених особистостей з урахуванням їхніх інтересів і здібностей. Реалізація цієї цільової установки передбачає, що випускники інженерно-педагогічного ВНЗ у своїй багатогранній педагогічній діяльності будуть готові здійснювати:

- підготовку фахівців різних напрямів і галузей, зумовлених соціальним розподілом праці, до професійної діяльності на різному рівні її виконання з урахуванням вимог ринкової економіки, на основі одержаної у ВНЗ широкої спеціалізації з новітніх галузей виробництва;
- формування в учнів (студентів) професійної спрямованості (професійного інтересу, потреби та самовизначення), що виявляється в усвідомленому розумінні фахових функцій на належному рівні, наявному бажанні виконувати доручені види робіт якісно, з мінімальними витратами часу і засобів, самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня;
- формування в тих, кого навчають, професійної компетентності, що передбачає: суспільно-правову та економічну поінформованість (уміння орієнтуватися на ринку професій, гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, переорієнтувати свою фахову діяльність відповідно до змін економічної ситуації, правову компетентність і знання законів розвитку галузі); фахову ерудицію (уміння самостійно здобувати необхідні знання, позитивно застосовувати їх на практиці для

вирішення різноманітних завдань, самостійно мислити, уміти бачити проблеми, що виникають, і використовувати наявні знання та уміння шукати шляхи їхнього раціонального вирішення); творче мислення, що дає можливість генерувати нові ідеї, самостійно мислити, грамотно працювати з інформацією (уміти збирати необхідні факти, висувати припущення вирішення проблем, робити необхідні узагальнення, встановлювати закономірності, робити аргументовані висновки);

- формування в учнів (студентів) комунікативних умінь, при яких вони повинні володіти багатим словниковим запасом, бути комунікативними, комунікабельними, контактними в різноманітних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних галузях;

- підготовку випускників навчальних закладів професійної освіти до професійної самореалізації протягом усього життя;

- безпосередню участь у діяльності колективу навчального закладу з розвитку майбутнього фахівця на основі принципів гуманізації, гуманітаризації, демократизації, диференціації й екологізації професійної освіти, загальної, професійної, технічної, економічної, соціальної та правової культури, здатності до реалізації в творчій діяльності.

Інженерно-педагогічну освіту найвищого гатунку можуть надавати лише інженерно-педагогічні навчальні заклади, інженерно-педагогічні факультети чи кафедри, які мають потужний професорсько-викладацький склад в галузі педагогіки і техніки (сільського господарства, інформатики тощо) та організацію навчального процесу, при якій педагогічна і технічна освіта надаються разом, що сприяє поступовому та міцному засвоєнню студентами способів роботи з інформацією та людьми в системі професійно-технічної освіти.

Ці ідеї втілилися в Українській інженерно-педагогічній академії, яка з 1991 року є провідним в Україні вищим інженерно-педагогічним навчальним закладом четвертого рівня акредитації. Одне з вихідних положень щодо побудови змісту педагогічного та змісту інженерного (технологічного) складників освіти підтверджує наявність між ними нерозривного зв'язку. Діючі програми побудовано за однаковими принципами для всіх інженерно-педагогічних спеціальностей. Але на тих чи інших етапах розвитку інженерно-педагогічної освіти різними виявляються наукові підходи, які визначають чинну концепцію підготовки. Донедавна здійснювана професійна підготовка була побудована на засадах системно-діяльнісного підходу [4], згідно з яким набір навчальних курсів формувалася на основі двох чинників: структури об'єкта вивчення (галузі) та структури діяльності. Як об'єкт вивчення прийнято галузь економіки та її складники (підоб'єкти), які становлять основу конкретної професії: техніка, технологія, організація, управління й економіка, екологія, охорона праці, правові питання галузі, наукові дослідження. Як структурні елементи діяльності прийнято її види: проектувальна, технологічна, організаційна, дослідна, які утворюють функціональну структуру будь-якої діяльності. Своєрідність побудови програм професійної підготовки полягає в тому, що їхньою початковою одиницею є нерозкрите ціле, що згодом розмежовується шляхом заглибленого вивчення його елементів. Такий тип побудови програм називається циклічною систематичністю, коли на кожному з етапів поглиблюється і конкретизується уявлення про визначені елементи професійної діяльності. Така "спіраль" має кілька витків. Перший з таких є рівнем, де професійна діяльність і технологія розкриваються в масштабі метасистеми (наприклад, "Введення до фаху", "Теорія та історія педагогіки"). Другий виток "спіралі" – це рівень технічних та педагогічних систем. Він допомагає розкрити техніко-технологічні та професійно-педагогічні засади організації і функціонування технічної та, відповідно, педагогічної

систем (наприклад, “Основи виробництва, передачі та споживання електричної енергії”, “Професійна педагогіка”). Третій виток визначає вивчення підсистем і додаткове освоєння систем керування (наприклад, “Релейний захист електрообладнання”, “Методика професійного навчання”). На цьому рівні діяльність відпрацьовується в усіх деталях. Педагогічні дисципліни, таким чином, репрезентують всі цикли дисциплін з навчального плану підготовки інженерно-педагогічних кадрів: дисципліни гуманітарної і соціально-економічної підготовки, природничо-наукової підготовки, професійної і практичної підготовки. Здобуті студентами знання з цих дисциплін закріплюються під час першої та другої педагогічних практик, курсового і дипломного проектування, підготовки до Державних екзаменів.

Така підготовка мала низку переваг, а саме: реалізувалося поетапне формування у студентів професійних умінь, між знаннями встановлювався міцний зв'язок, численні повторення знань про принципи, методи, засоби, форми професійної діяльності сприяли кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Разом з тим, у контексті сучасних вимог до формування компетентних інженерів-педагогів і реформування вищої освіти (інтеграція навчальних дисциплін, скорочення кількості аудиторних годин тощо) у традиційної підготовки з'явилися і значні недоліки: слабка практична підготовленість студентів, невміння “бачити” проблему і визначати нестандартні способи її розв'язання, розгубленість випускників перед виконанням професійних обов'язків у нестабільних ситуаціях і, як результат, низький рівень прагнення до професійного зростання.

Суперечності між вимогами до якості професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів, з одного боку, та реаліями, з іншого зумовили наявність проблеми: за допомогою яких підходів і способів їхнього застосування стане можливим розроблення реального й універсального механізму конструювання змісту професійної освіти інженерно-педагогічних кадрів, щоб він, працюючи на випередження, дозволив отримати особистість, яка буде знаходитись у гармонії із собою та навколишнім середовищем і буде здатна на високому рівні вирішувати професійні завдання, адекватно динамічним умовам праці, готувати висококваліфіковані та висококультурні робітничі кадри?

У 2003 році колективом науковців Української інженерно-педагогічної академії було розроблено нову концепцію професійної підготовки інженерів-педагогів бакалаврських програм, сутність якої полягає у тому, що ефективне задоволення сучасних вимог до її якості можливе при розширенні цілей цієї підготовки у напрямі формування компетентної особистості фахівця даного профілю на підставі парадигми особистісноорієнтованої освіти, визначення компонентів змісту професійно-педагогічної підготовки на основі професійно обумовленої структури особистості такого фахівця, побудови програми цієї підготовки як наскрізної програми здійснення цілісного стратегічного завдання з урахуванням діяльнісного підходу та відтворенням у логіці її побудови процесу поетапного формування всіх складників структури особистості фахівця.

Методологічні засади вирішення зазначеної наукової проблеми виходять з філософії освіти, теорії педагогічного проектування й підходів до професійної підготовки і полягають в єдності системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів.

Доведено, що проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів має здійснюватися засобом системної інтеграції діяльнісного, особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів [2, 3]. Системною інтеграцією передбачено розгляд, по-перше, проектувальної діяльності та всіх її складників,

виявлених у результаті застосування діяльнісного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів як систем, а по-друге – обґрунтування теоретичних і методичних основ проектування за вимогами реалізації системного підходу.

Отриманими результатами застосування методологічних підходів є: системного підходу – статичні (рівні, види та ін.) та динамічні (структура, функції, етапи та ін.) характеристики проектувальної діяльності, діяльності з педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів та діяльності з фахової підготовки у ПТНЗ, що утворюють між собою рекурсивні зв'язки; діяльнісного підходу – розкритий зміст структурних та функціональних елементів кожного із зазначених видів діяльності; особистісно орієнтованого підходу – зміст та взаємозв'язки структурних елементів особистості інженера-педагога, серед яких виділено професійну спрямованість, професійні знання, уміння й навички, професійно важливі якості й здібності; компетентнісного підходу – зміст і взаємозв'язки професійних компетенцій, а саме: методологічної, технологічної, нормативно-правової, проектувальної, креативної, комунікативної, менеджерської, науково-дослідної. При цьому методологічну компетенцію детерміновано професійною педагогічною спрямованістю інженера-педагога, а інших – функціями професійної педагогічної діяльності:

- методологічна – дотримання методологічних норм і застосовування їх у процесі вирішення проблемних ситуацій, прагнення до постійного підвищення освітнього та кваліфікаційного рівня, актуалізація й реалізація свого особистого потенціалу, прагнення до саморозвитку;

- технологічна – відповідно до норм безпеки життєдіяльності діагностування стану простих технічних систем, етапів виробничих процесів на дільницях (у цехах) підприємств, здійснення й контроль трудових процесів на робочих місцях виробництва;

- нормативно-правова – на підставі відповідних законодавчих актів, концептуальних положень та результатів діагностування розроблення нормативних документів, що визначають зміст освіти, організацію освітнього й виробничого процесів;

- креативна – впровадження елементів творчості під час організації трудових процесів, реалізація нестандартних підходів до виконання професійних обов'язків, впровадження власних оригінальних ідей щодо розв'язання професійних ситуацій;

- комунікативна – здійснення спілкування з підлеглими, колегами та адміністрацією установи, із учнівським (студентським) колективом і батьками, ефективне застосування вербальних і невербальних засобів спілкування у різних ситуаціях;

- проектувальна – аналізування вихідних даних, розроблення різнорівневих проектів і програм функціонування установ (підрозділів) та здійснення техніко-економічного й психолого-педагогічного обґрунтування прийнятих рішень;

- менеджерська – створення горизонтально-вертикальних зв'язків, що існують в установі, організаційно-управлінських умов для реалізації проектів професійної діяльності;

- науково-дослідна – використання наукових знань у ситуаціях, що швидко змінюються, удосконалення на наукових засадах складників виробничих та освітніх систем.

Доведено, що конструкти професійних педагогічних компетенцій також відбивають структуру особистості, і цей факт враховано як при моделюванні професійної компетентності бакалаврів інженерно-педагогічних спеціальностей, так і при розробленні системи їхньої підготовки.

Але програми підготовки магістрів й понині залишаються остаточно не визначеними. Із уточненням використання магістрів в усіх галузях економіки та їх відмінностей стосовно бакалаврів та спеціалістів мають отримати уточнення, відповідно, й вимоги до магістрів, а також зміст і технології їх підготовки.

Формулювання цілей статті. Цілями статті є обґрунтування й розроблення професійних компетенцій інженерів-педагогів магістерських програм.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Протягом декількох років переважною в професійній діяльності та підготовці магістрів залишається наукова компонента. Але все більше набирає обертів ідея різних магістерських програм, серед яких виділяється дослідницька (поглиблення досліджень в одній із наукових галузей), професійна (розвиток професійних та формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності), кар'єрна (розвиток професійних та формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності).

Отже, відповідним чином мають отримати розвиток й дві інші компоненти. Нагадаємо, що бакалаври, зокрема інженерно-педагогічних спеціальностей, вже мають досить потужну базову освіту, яку, керуючись незмінними принципами (спрямованості на формування компетентного інженера-педагога; узгодженості професійних компетенцій та наступності їх формування; особистісно зумовленої структури зазначених компетенцій; компетентісно відповідного формулювання цілей, формування змісту освіти та вибору технологій навчання на різних етапах підготовки та ін.) можна лише поглиблювати й уточнювати стосовно більш складних виробничих або педагогічних процесів і, тим самим, досягти належного рівня саме у професійній підготовці магістрів: виявляються сформованими психолого-педагогічний та інженерно-фаховий складники (методологічна, технологічна, нормативно-правова, креативна, комунікативна, проектувальна компетенції), а також елементи менеджерської і науково-дослідної компетенцій. У разі суттєвого збільшення уваги - чи то стосовно менеджерської компетенції, чи то науково-дослідної - можна стверджувати про здійснення відповідно кар'єрної або наукової підготовки магістрів.

При цьому формуванню технологічної компетенції сприяє вивчення дисциплін “Охорона праці в галузі”, “Цивільний захист”, “Психологічне забезпечення професійної діяльності”, нормативно-правової компетенції – “Нормативно-правове забезпечення освітньої діяльності”, “Корпоративна соціальна відповідальність”, креативної – “Інтелектуальна власність”, комунікативної – “Українська мова”, “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”, проектувальної – “Модернізація транспортних машин”, “Педагогіка вищої школи”. Зміст підготовки за кожною із професійних педагогічних компетенцій, крім власного, містить ще й компонент часткової методології, яка забезпечує формування спрямованості на засвоєння цієї самої професійної компетенції. Ці складники змісту підготовки підкреслюють роль кожної компетенції у складі професійної компетентності інженерів-педагогів, її значення для виконання професійних обов'язків. Формування ж менеджерської компетенції потребує вивчення дисципліни “Менеджмент професійної діяльності”, а науково-дослідної – дисципліни “Основи наукових досліджень”.

У результаті такої підготовки інженери-педагоги магістерських програм обізнані у сфері:

- методології та нормативно-правового забезпечення виробничих і педагогічних систем, процесів, ситуацій;
- технічного і педагогічного проектування виробничого і навчально-виховного процесів у відповідних установах;

- генерування творчих рішень професійних ситуацій;
- організації й управління діяльністю учнів (студентів), підлеглих;
- педагогічних і ділових комунікацій.

Магістри інженерно-педагогічних спеціальностей виявляються підготовленими до рішення таких професійних завдань:

- ♦ дотримуватися методологічних норм і застосовувати їх у процесі вирішення проблемних ситуацій, прагнути до постійного підвищення освітнього рівня, актуалізовувати й реалізовувати свій особистий потенціал, прагнути до саморозвитку;
- ♦ розробляти нормативні документи, що визначають зміст освіти, організацію освітнього й виробничого процесів;
- ♦ аналізувати виробничий процес, професійну діяльність кваліфікованих робітників, бакалаврів і магістрів, прогнозувати мету та діагностувати стан виробничого й навчально-виховного процесів, конструювати зміст, обирати оптимальні технології здійснення професійної діяльності;
- ♦ впроваджувати елементи творчості під час організації навчально-виховного процесу, реалізовувати нестандартні підходи до виконання професійних обов'язків, впроваджувати власні оригінальні ідеї щодо розв'язання педагогічних ситуацій;
- ♦ здійснювати педагогічне спілкування з учнівським (студентським) колективом, батьками і колегами, ефективно застосовувати вербальні й невербальні засоби спілкування в різних ситуаціях;
- ♦ створювати у системі горизонтально-вертикальних зв'язків, що існують на виробництві, у навчальному закладі професійно-технічної або вищої освіти, організаційно-управлінські умови для реалізації проектів професійної діяльності;
- ♦ використовувати наукові знання в ситуаціях, що швидко змінюються, удосконалювати на наукових засадах складники фахової підготовки.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Визначені та обґрунтовані концептуальні засади проектування системи педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів магістерських програм втілено у навчальний процес Української інженерно-педагогічної академії шляхом упровадження розробленого навчального забезпечення й методичного супроводу, що містить: освітньо-кваліфікаційну характеристику, освітньо-професійну програму, навчальний план підготовки майбутніх інженерів-педагогів, робочі навчальні програми, навчальні посібники із зазначених дисциплін та методичні вказівки для викладачів щодо організації та здійснення професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів на кожному з етапів їх навчання, діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості професійних компетенцій студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Вважаємо, що побудована саме на цих засадах магістерська підготовка майбутніх інженерів-педагогів забезпечуватиме очікувані державою результати.

Список літератури: 1. Зеер Э.Ф. Концепция развития инженерно-педагогического образования / Эвальд Фридрихович Зеер // Психолого-педагогические проблемы инженерно-педагогического образования: Сб. науч. тр. – Свердловск: СИПИ, 1986. – С. 3-15. 2. Брюханова Н.О. Основы педагогического проектирования в инженерно-педагогичній освіті : [монографія] / Н.О. Брюханова. – Харків: НТМТ, 2010. – 438 с. 3. Коваленко О.Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2005. – № 10. – С. 7–20. 4. Коваленко О.Е. Теоретичні

засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: [монографія] / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко. – Харків: УІПА, 2007. – 162 с.

Bibliography (transliterated): 1. Zeer Je.F. Konceptija razvitija inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovanija / Jeval'd Fridrihovich Zeer // Psihologo-pedagogicheskie problemy inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovanija: Sb. nauch. tr. – Sverdlovsk: SIPI, 1986. – S. 3-15. 2. Brjuhanova N.O. Osnovi pedagogichnogo proektuvannja v inzhenerno-pedagogichnij osviti : [monografija] / N.O. Brjuhanova. – Harkiv: NTMT, 2010. – 438 s. 3. Kovalenko O.E. Konceptija profesijno-pedagogichnoї pidgotovki studentiv inzhenerno-pedagogichnih special'nostej / O.E. Kovalenko, N.O. Brjuhanova, O.O. Mel'nichenko // Problemi inzhenerno-pedagogichnoї osviti. – 2005. – № 10. – S. 7–20. 4. Kovalenko O.E. Teoretichni zasadi profesijnoї pedagogichnoї pidgotovki majbutnih inzheneriv-pedagogiv v konteksti priednannja Ukraїni do Bolons'kogo procesu : [monografija] / O.E. Kovalenko, N.O. Brjuhanova, O.O. Mel'nichenko. – Harkiv: UIPA, 2007. – 162 s.

УДК 378.14

Е.Э. Коваленко

ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ – КАКОЙ ЕЙ БЫТЬ?

В статье обоснована актуальность совершенствования профессиональной подготовки инженеров-педагогов магистерских программ, определены методологические основы исследования, разработано содержание профессиональных компетенций этих кадров.

Ключевые слова: инженеры-педагоги магистерских программ, системная интеграция деятельностного, личносно ориентированного и компетентностного подходов, профессиональные компетенции, психолого-педагогическая подготовка инженеров-педагогов, инженерно-профессиональная подготовка инженеров-педагогов.

UDC 378.14

E. Kovalenko

TRAINING ENGINEERS-TEACHERS OF MASTER PROGRAMS – WHAT SHOULD IT BE?

It is grounded in the article the actuality of advanced professional training of the master programs' engineer-pedagogues, is directed methodological bases of researches, is developed the content of professional competences of this personnel.

Key words: the master programs' engineer-pedagogues, system integration of working, personally-oriented and competitive approaches, professional competences, psychological and pedagogical training engineer-pedagogues, professional engineering training of engineer-pedagogues.

Стаття надійшла до редакційної колегії 12.03.2013

В.М. Бабаєв

НАУКОВО-ОСВІТНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ СВІЛОТЕХНІЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті обґрунтовується необхідність створення освітлювальних технологій, які забезпечують не тільки високу якість освітлення, але і збереження енергії та зменшення викидів CO₂. Автор розкриває особливості розвитку сучасної світлотехніки в напрямку створення революційно нових енергозберігаючих, екологічно-чистих і високоякісних світлових рішень, що зумовлює необхідність професійної підготовки фахівців зі спеціальності “Світлотехніка та джерела світла”.

Ключові слова: професійна підготовка, основи світлотехніки, сучасні методи навчання, інноваційні технології.

Харківська національна академія міського господарства має 90-річну історію й давні традиції, які ми дбайливо зберігаємо і примножуємо. В Академії понад 40 кафедр, 7 факультетів. Одним із провідних є факультет електропостачання й освітлення міст, до складу якого входить одна із найстаріших кафедр – кафедра світлотехніки та джерел світла. Кафедра, що заснована 1964 року, готує фахівців за спеціальністю “Світлотехніка та джерела світла” за трьома рівнями – бакалавр, спеціаліст і магістр. Починаючи з 1973 року під керівництвом доктора технічних наук, професора, академіка Інженерної академії України, заслуженого діяча науки і техніки України Намітокова К.К. на кафедрі діє наукова школа “Підвищення експлуатаційної надійності електропостачання та освітлення міст”.

Сучасна енергетична проблема, з якою зіткнулася майже кожна держава у своєму індустріальному розвитку, є викликом для всього людства, від гармонійного подолання якої залежить майбутнє цивілізації. У загальному бюджеті енергетичних витрат значне місце посідає освітлення. Відповідно до проведення аналізу Міжнародної енергетичної агенції енерговитрати на освітлення в європейських країнах становлять 19%. Тому актуальним є створення освітлювальних технологій, які забезпечують не тільки високу якість освітлення, але і збереження енергії та зменшення викидів CO₂.

Сьогодні світ має попрощатися з геніальним винаходом, тобто замінити лампи розжарювання на альтернативні енергозберігаючі лампи.

До того ж, сучасні вимоги до штучного освітлення підвищуються – з’являється бажання не тільки бачити оточуючий простір, але й отримувати естетичну насолоду – від світлових симфоній святково розцвічених вулиць, світлохудожніх, яскравих реклам, декоративних ліхтарів, казкових пейзажів ландшафтного освітлення, розкоші монументального підсвічування.

Штучне освітлення розсуває межі свого початкового призначення. Воно впливає на емоції людей, їхнє самопочуття, тонус, не тільки дає можливість відчутти красу оточуючого світу, але й додає йому за допомогою сучасних світлових технологій нових фарб.

Серед великого спектра завдань з розвитку нашого міста особливо актуальним є створення вечірнього світлового середовища, яке сприяло би зниженню проявів криміногенного характеру, зробило б життя людини більш комфортним, а також стало б наявним виявом ефективності роботи владних структур.

© В.М. Бабаєв, 2013

Для перспективного розвитку цього напрямку назріла необхідність упровадження нового покоління світлотехнічного обладнання, застосування освітлювальних установок з високим ККД, які відповідають сучасним вимогам дизайну, економічності, технологічності та ін., щодо всіх видів освітлення - зовнішнього, архітектурного, рекламного – і для різних районів міста. Все це потребує фахівців з новим мисленням і сучасним світоглядом.

Висококваліфіковані кадри для світлотехнічної галузі України готує кафедра “Світлотехніка і джерела світла” Харківської національної академії міського господарства (ХНАМГ). У складі кафедри 16 викладачів, 5 з яких є докторами наук і 2 - лауреатами Державної премії України, діє спеціалізована вчена рада із захисту кандидатських і докторських дисертацій Д 64.086.02 за спеціальністю 05.09.07 – “Світлотехніка і джерела світла”. Кафедра має чудові традиції, авторитет в наукових колах, висококваліфікованих фахівців і сучасну лабораторну базу. Спеціальність “Світлотехніка і джерела світла” не тільки унікальна завдяки поєднанню технічних аспектів з естетичними (опанування основ архітектури, колориметрії), а й універсальна в тому сенсі, що на основі базової підготовки вона дає можливість знайти себе в різних сферах: науково-дослідній, виробничій, проектній та менеджерській.

У наш час ця спеціальність дуже затребувана у зв'язку з тим, що в Україні працює багато підприємств, які пов'язані із світлотехнікою: виробничі, будівельні, торговельні, рекламні та ін.

Широкий спектр світлотехнічних проблем, складність їх вирішення, перспективи розвитку потребують особливого підходу до організації навчального процесу як у змістовному плані, так і в навчально-методичному. Зокрема, студенти здобувають фундаментальну підготовку в галузі світлотехніки, електроніки, комп'ютерних технологій, основ архітектури, фізіології зору.

Підготовка ведеться з орієнтацією на те, що спеціаліст-світлотехнік повинен не тільки відповідати сучасним ринковим вимогам, а й бути добре адаптованим до зміни умов, що висуває науково-технічний прогрес.

Ураховуючи тенденції розвитку світлотехніки, в нашій Академії було відкрито дві спеціалізації: “Комп'ютерне моделювання освітлення”, “Світлова архітектура, дизайн і реклама”. Зокрема, комп'ютерне моделювання освітлення є потужним інструментом вирішення технічних завдань з підвищення ефективності використання електроенергії.

Реалізація проектів освітлення в сучасних умовах неможлива без попереднього моделювання – фотореалістична візуалізація забезпечує як всебічне естетичне оцінювання освітлення, так і мову спілкування проектувальника-світлотехніка, архітектора (дизайнера) і замовника.

Процес опанування спеціальності значно спрощується завдяки спеціально розробленим викладачами кафедри посібникам з найбільш поширених у країнах СНД світлотехнічних програм: DIALux, ReLux, Euro_pic, Lightscape, які становлять собою покрокове навчання основним підходам до моделювання освітлення.

Необхідно зазначити, що світловий дизайн перестав бути допоміжною оформлювальною сферою діяльності в архітектурі і завдяки прогресу техніки освітлення став реальним архітектурним матеріалом, який дозволяє створювати нові естетичні цінності.

Нагромаджений експериментальний досвід і вимоги сучасного життя до підвищених стандартів якості світлового середовища сучасного міста визначає запит на спеціалістів нової професії, яка заповнює нішу між архітекторами та інженерами-світлотехніками; спеціалістів, здатних грамотно пов'язати художню естетичну частину освітлення і його функціональне призначення. Саме таких спеціалістів і випускає кафедра “Світлотехніка і джерела світла” ХНАМГ.

Однією із традицій кафедри є активна участь у наукових державних програмах, а також різноманітних міжнародних заходах, присвячених проблематиці розвитку світлотехнологій. Саме поєднання наукових і навчальних робіт дає можливість підвищувати рівень підготовки студентів, виховувати кадри вищої кваліфікації.

З метою популяризації наукових досягнень науковців факультету та кафедри з 2003 року спільно з Академією вищої школи України у ХНАМГ видається міжнародний науково-технічний журнал “Світлотехніка та електроенергетика”, який входить до переліку спеціальних видань Департаменту атестації кадрів МОНМС України.

Зараз факультет бере участь у двох національних програмах:

- Розробка і впровадження енергозберігаючих світлодіодних джерел світла та освітлювальних систем на їх основі;
- Створення національної еталонної бази України.

Наукові досягнення фахівців неодноразово презентувалися на міжнародних форумах, конференціях та інших науково-практичних заходах. Так, 2012 року у м. Франкфурт (Німеччина) у рамках міжнародної виставки дизайну, архітектури, світлотехнічних та будівельних технологій Light + Building відбувся всесвітній конгрес Building Performance Congress and Lecturer and Light Forum. Наукові досягнення Академії презентувала доцент кафедри світлотехніки та джерел світла, кандидат технічних наук, член Ради молодих учених Академії, член Міжнародної асоціації світлодизайнерів PLDA Чернець В.С.

Поданий від Академії проект “Енергоефективна технологія електропостачання та освітлення будівель” став переможцем міжнародного конкурсу інвестиційних та інноваційних проектів “Харківські ініціативи – 2012” у номінації “Кращий інноваційний проект у сфері енергозбереження”.

Академія робить свій внесок у реалізацію енергозберігаючої політики держави. Протягом 2012 року в Академії проведено заміну існуючих освітлювальних приладів на сучасні світлодіодні, що дало економію більш ніж 10% від загального обсягу витрат електроенергії на освітлення.

Сучасна світлотехніка бурхливо розвивається в напрямку створення революційно нових енергозберігаючих, екологічно чистих і високоякісних світлових рішень.

Напівпровідникові джерела світла – світлодіоди - у наш час все ширше застосовуються в різних галузях світлотехніки. Висока надійність, мале енергоспоживання вигідно вирізняє світлодіоди від інших джерел.

Можна говорити про те, що у світлотехніці відбуваються революційні зміни. Тому участь викладачів кафедри у зазначених вище програмах дає можливість як самим відповідати вимогам сьогодення, так і готувати кадри, які здатні конкурувати на сучасному світовому ринку.

Традиційною стала Міжнародна науково-технічна конференція “Сучасні проблеми світлотехніки та електроенергетики”, яка збирає у стінах Академії спеціалістів-світлотехніків не тільки з усієї України, а і з далекого і близького зарубіжжя.

У травні 2013 року за підтримки Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України, Міністерства регіонального розвитку, будівництва і житлово-комунального господарства України, Національної академії наук України, Харківської обласної державної адміністрації, Харківської міської Ради, компанії Philips Lightening (Україна) у ХНАМГ заплановано проведення Міжнародного світлотехнічного форуму “LED LIGHT’2013”. Партнерами форуму є Міжнародна інженерна академія, Інженерна академія України, Харківська торгівельно-промислова палата, Асоціація “Регіональне будівництво”, державне підприємство “Науково-дослідний технологічний інститут приладобудування”, Інститут фізики напівпровідників НАН України ім. В.Є. Лашкарьова, компанія LedLife (Україна), компанія iGuzzini (Італія), Osram (Німеччина), Cree (США), VD MAIS (Україна).

Особлива увага приділяється оснащенню лабораторій кафедри, які цілком забезпечені сучасним обладнанням. Крім того, на кафедрі створено унікальні вимірювальні комплекси, що дозволяють з високою точністю вимірювати світлотехнічні параметри світлодіодів і світильників.

Наукові розробки кафедри фінансуються з коштів державного бюджету МОНМС України, за рахунок госпдоговірної тематики та тендерної участі.

Випускники кафедри “Світлотехніка і джерела світла” є фахівцями широкого профілю. Глибока підготовка за природничо-науковими і спеціальними дисциплінами, а також у сфері інформаційних технологій забезпечує можливість швидкої адаптації в наукових установах, на виробничих підприємствах, фірмах і в комерційних структурах, дозволяє успішно вирішувати виробничі проблеми і практичні завдання.

Спеціальність “Світлотехніка та джерела світла” - одна із найзатребуваніших спеціальностей у сучасному суспільстві. Це пов’язано з підвищенням важливості енергозбереження – переходом на нові джерела світла, у тому числі світлодіодні, упровадженням європейських норм освітлення, вимогами комфортності та естетики освітлення.

Сьогодні державна система вищої освіти покликана готувати та формувати корпус дієздатних фахівців, яким повинна належати вирішальна роль у підвищенні ефективності електропостачання та освітлення міст. І роботи нашої Академії мають стати вагомим складником у навчанні спеціалістів-фахівців як з погляду якості, так і кількості.

Список літератури: 1. *Малярєнко В.А., Лисак Л.В.* Енергетика, довкілля, енергозбереження: Монографія / Під ред. проф. В.А. Малярєнка. – Харків: „Рубікон”, 2004. – 368 с. 2. *Товажнянський Л.Л.* Основы энерготехнологии промышленности: Учебник / Товажнянский Л.Л., Анипко О.Б., Малярєнко В.А. и др. - Харьков: НТУ “ХПИ”, 2002. – 436 с. 3. *Виллегас Х.Т.* Вопросы энергосбережения в освещении. / Х.Т. Виллегас // Светотехника. – 2007 – № 4. – С. 45 – 49.

Bibliography (transliterated): 1. *Maljarenko V.A., Lisak L.V.* Energetika, dovkillja, energozberezhennja: Monografija / Pid red. prof. V.A. Maljarenka. – Harkiv: „Rubikon”, 2004. – 368 s. 2. *Tovazhnjans'kij L.L.* Osnovy jenergotehnologii promyshlennosti: Uchebnik /

УДК 378.2

В.Н. Бабаев

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ СВЕТОТЕХНИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ

В статье обосновывается необходимость создания осветительных технологий, которые обеспечивают не только высокое качество освещения, но и сохранения энергии и уменьшение выбросов CO₂. Автор раскрывает особенности развития современной светотехники в направлении создания революционно новых энергосберегающих, экологически чистых и высококачественных световых решений, что предопределяет необходимость профессиональной подготовки специалистов по специальности "Светотехника и источники света".

Ключевые слова: профессиональная подготовка, основы светотехники, современные методы обучения, инновационные технологии.

UDC 378.2

V. Babaiev

SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL WAYS OF DEVELOPMENT OF LIGHTING INDUSTRY

The necessity of creating lighting technologies, which provide not only high quality lighting, but also save energy and reduce CO₂ emissions. The author reveals the features of the development of modern lighting technology in the direction of creating a revolutionary new energy-efficient, environmentally-friendly and high-quality lighting solutions, which determines the need for training in the specialty "Light and lighting."

Keywords: training, basic lighting, modern teaching methods, innovative technologies.

Стаття надійшла до редакційної колегії 22.01.2013

Л. М. Карамушка, Д. І. Куриця

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ У ДЕРЖСЛУЖБОВЦІВ

У статті зазначено основні організаційно-психологічні проблеми в діяльності держслужбовців, які обумовлюють виникнення професійного стресу. Подано модель професійного стресу в держслужбовців. Проаналізовано рівень професійного стресу в держслужбовців. Виявлено зв'язок між рівнем професійного стресу держслужбовців та такими чинниками: особистісними (індекс персональних ресурсів, персональна компетентність у часі, копінг-стратегії); організаційно-професійними (посада, напрям освіти держслужбовців) та соціально-демографічними (вік, стать, наявність дітей та їх кількість) характеристиками держслужбовців; соціально-психологічним рівнем розвитку групи в підрозділі держадміністрації, в якому працюють держслужбовці. Висвітлено потребу держслужбовців в антистресових програмах.

Ключові слова: персонал держадміністрацій; професійний стрес; психологічні чинники професійного стресу; персональні ресурси; компетентність у часі; копінг-стратегії; соціально-психологічний рівень розвитку групи.

Постановка проблеми. Складність професійних завдань, які вирішуються сьогодні організаціями в системі державної служби, та постійні соціально-економічні зміни обумовлюють значну інтенсифікацію професійної діяльності держслужбовців. Це призводить до виникнення професійного стресу в цієї категорії працівників, що негативно позначається як на ефективності виконання актуальних завдань, які стоять перед державною службою, так і на задоволеності держслужбовців роботою та самопочутті. Зважаючи на це, проблема дослідження психологічних чинників професійного стресу в держслужбовців заслуговує на спеціальне вивчення.

Аналіз літератури показує, що проблема стресу та професійного стресу була предметом спеціальних досліджень як зарубіжних (Дж. Брайт [1], Дж. Грінберг [6], Р.Лазарус [14], Г. Сельє [28] та ін.), так і російських (В. Бодров [2], Б. Величковський [15], Н. Водоп'янова [4], А. Леонова [15] та ін.) дослідників.

Протягом останніх років проблема професійного стресу почала активно розроблятися і українськими дослідниками. Зокрема, виконано дослідження, які стосуються особливостей вияву професійного стресу та синдрому “професійного вигорання” у керівників та працівників освітніх організацій, медичних установ, комерційних, правоохоронних, спортивних організацій, психологічних служб, працівників МНС (Т. Зайчикова [10; 11; 30], Л. Карамушка [11; 12; 30], Г. Ложкін [16], К. Малишева [18], С. Максименко [30], О.Марковець [19], Н. Перегончук, В. Паньковець [23], Я. Плужник [25], О. Раковчена [12], О. Самара [27], О. Склень [31] та ін.

Також започатковано дослідження виявів професійного стресу та синдрому “професійного вигорання” у працівників системи державної служби, зокрема у працівників державної податкової служби України (Т. Грубі [7]) та в працівників системи державної служби (О. Габрилевич, Л. Малімон) [5]).

Разом із тим, проблема психологічного забезпечення діяльності держслужбовців все ще залишається мало дослідженою, насамперед тому, що ця категорія працівників тривалий час, на наш погляд, була “закритою” для дослідження. Зокрема, практично не дослідженими є питання, які стосуються психологічних чинників виникнення професійного стресу в держслужбовців.

© Л. М. Карамушка, Д. І. Куриця, 2013

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня теоретична та практична розробленість зумовили вибір теми дослідження «*Психологічні чинники професійного стресу в держслужбовців*».

Мета дослідження: визначення психологічних чинників виникнення професійного стресу в держслужбовців.

Гіпотеза дослідження:

Існує зв'язок між рівнем професійного стресу держслужбовців та чинниками, які стосуються:

- *мікрорівня* (характеристики держслужбовців): а) особистісні (персональні ресурси; персональна компетентність у часі; копінг-стратегії поведінки в стресових ситуаціях; лояльність до організації); б) організаційно-професійні (посада в організації; рівень освіти; напрям освіти; загальний стаж роботи; стаж роботи в держслужбі); в) соціально-демографічні (вік; стать; сімейний стан; кількість дітей);
- *мезорівня* (характеристики підрозділів організації): соціально-психологічний рівень розвитку групи в підрозділі держадміністрації, в якому працюють держслужбовці.

Відповідно до мети та гіпотези дослідження визначено такі основні **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати психологічні особливості діяльності держслужбовців, які обумовлюють виникнення професійного стресу в держслужбовців.
2. Побудувати модель професійного стресу в держслужбовців.
3. Дослідити рівень професійного стресу в держслужбовців.
4. Розкрити взаємозв'язок між рівнем професійного стресу та чинниками мікрорівня та мезорівня.

Методика та організація дослідження. Для вирішення поставлених завдань та перевірки гіпотези було використано такі методи: *теоретичні* (аналіз проблеми на базі психологічної, педагогічної та менеджерської літератури); *емпіричні* (констатувальний та формувальний експерименти, тестування, опитування, методи математичної статистики, методи активного соціально-психологічного навчання).

Дослідження проводилась у *два етапи* впродовж 2009–2012 рр.

На *першому етапі* (2009-2010 р.) проведено теоретичний аналіз проблеми, розроблено програму дослідження.

На *другому етапі* (2011-2012 рр.) проведено емпіричне дослідження, упродовж якого проаналізовано особливості професійного стресу держслужбовців та психологічні чинники його виникнення.

Було використано такі методики дослідження:

а) опитувальники: “Рівень професійного стресу” К. Ваймана [6]; “Інвентаризація симптомів стресу” Т. Іванченко [8]; “Диференційована оцінка станів зниженої працездатності” Г. Леонової, Б. Величковського [8] – для вивчення рівня професійного стресу держслужбовців;

б) методики “Втрати та здобутки персональних ресурсів” Н. Водоп'янової, М.Штейна [8], “Особистісна компетентність у часі” Л. Куликова [8], “Копінг-стратегії в стресових ситуаціях” С. Нормана, Д. Ендлера, Д. Джеймса, М. Паркера (адаптація Т.Крюкової) [26], “Оцінка лояльності співробітника до організації” Л. Почебут, О. Корольової [26] та анкета-“паспортичка” – для вивчення взаємозв'язку між рівнем професійного стресу в держслужбовців та чинниками мікрорівня (особистісними, організаційно-професійними та соціально-демографічними характеристиками держслужбовців);

в) методика “Пульсар” – для вивчення взаємозв’язку між рівнем професійного стресу в держслужбовців та чинниками мезорівня (соціально-психологічного рівня розвитку групи в підрозділі держадміністрації, в якому працюють держслужбовці) [26];

г) авторська анкета – для вивчення потреби держслужбовців в антистресових програмах.

Отримані дані піддавались статистичному аналізу з наступною якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням. Математична обробка даних та графічна презентація результатів здійснювались за допомогою комп’ютерного пакета статистичних програм SPSS (версія 13.0).

Вибірка досліджуваних. Дослідження проведено серед персоналу районних державних адміністрацій Вінницької, Волинської, Хмельницької та Чернівецької областей. Загалом дослідженням було охоплено 300 держслужбовців, які обіймали різні посади (керівники та працівники держадміністрацій).

Дослідження виконано в рамках наукового проекту лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України “Психологічні засади забезпечення організаційного розвитку” (2008–2012 рр., науковий керівник – член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, проф. Л.М. Карамушка).

Результати дослідження та їх обговорення

1. Психологічні особливості діяльності держслужбовців, які обумовлюють виникнення професійного стресу

Відповідно до наявних в літературі підходів [8; 9; 17; 20; 21], *державне управління (public administration)* можна визначити як один із видів соціального управління, який здійснює організуючий, спрямовуючий, координуючий та контролюючий вплив, що реалізується державою через систему її органів і який спрямований на організацію життя суспільства, створення умов для матеріального, культурного та духовного розвитку громадян.

Державне управління реалізується завдяки діяльності *державної служби*. Поняття “державна служба” має два основні значення: а) соціально-правовий інститут суспільства, через який здійснюється процес державного управління; б) професійна діяльність працівників держслужби (держслужбовців) щодо здійснення цілей і функцій держави через виконання обов’язків і повноважень на посаді, що визначена в конкретному державному органі, яка має публічний характер [22].

На основі аналізу літератури (Н. Варакіна [3], Л. Пашко [24], С.Серьогін [29], І. Сурай [32], В. Щегорцова [33] та ін.) можна виділити низку *організаційно-психологічних проблем* у діяльності держслужбовців, які обумовлюють виникнення напруженості в їх професійній діяльності і, відповідно, можливість виникнення професійного стресу, які стосуються:

а) *державного управління та державної служби* (наявність у державному управлінні величезного ризику, оскільки помилка окремої людини або наперед продумана протиправна дія, або бездіяльність можуть викликати великі ускладнення в безлічі підлеглих організацій; управління в органах державної влади має нормативно-посадовий характер, тобто достатньо “жорсткий” характер; державні органи є більш “закритими” стосовно сприйняття інноваційних змін; процеси кадрової ротації на державній службі є недостатньо активними та ін.);

б) *діяльності державних службовців* (обираючи своєю професією державну службу, людина робить свідомий вибір, погоджуючись на суворі обмеження; на державних управлінців покладається велика суспільна довіра, що апріорі наділяє їх посадовим авторитетом; службовці здебільшого зазнають негативних впливів

сучасного напруженого та трудомісткого ритму життя, подвійних моральних стандартів, необхідності діяти в умовах, наближених до екстремальних; нерационально використовується праця держслужбовців та ін.);

в) *взаємодії державних службовців з населенням, пресою та громадськістю* (спостерігається досить низький рівень довіри громадськості до різних гілок влади; сьогодні суспільство звинувачує державного службовця в безвідповідальності, бездіяльності, небажанні та інколи нездатності розв'язувати його проблеми, в корупції та хабарництві та ін.).

Усе це дає підстави *зробити висновок* про те, що діяльність держслужбовців є достатньо складною і напруженою, а відтак обумовлює виникнення професійного стресу. Тому однією із проблем, розв'язання якої може сприяти підвищенню ефективності діяльності держслужбовців та забезпеченню їх психологічного здоров'я, є проблема вивчення психологічних чинників, які обумовлюють виникнення професійного стресу.

2. Модель професійного стресу в держслужбовців

На основі існуючих підходів у літературі (Дж. Грінберг, Л. Карамушка, В. Паньковець та ін.) *професійний стрес у держслужбовців* можна визначити як специфічну форму порушення їхньої фізіологічної та психічної діяльності, яка виникає у відповідь на негативний вплив управлінсько-професійної ситуації в органах державної влади і обумовлена як характеристиками персоналу, так і соціально-психологічними особливостями підрозділу, де працюють держслужбовці.

Відповідно, *модель професійного стресу держслужбовців* може включати, на наш погляд, такі основні складники:

- блок зовнішніх чинників (стресорів), що пов'язані із впливом середовища, в якому працює персонал держадміністрацій;
- блок внутрішніх чинників (пов'язаних з особистісними, організаційно-професійними та соціально-демографічними характеристиками держслужбовців);
- блок фізіологічних і психологічних виявів та наслідків професійного стресу держслужбовців.

Блок зовнішніх чинників (стресорів) включає стресори, які стосуються соціального середовища (соціально-політична та соціально-економічна ситуація в державі; статус державної служби в суспільстві та ін.) та організаційно-професійного середовища (соціально-психологічний рівень розвитку групи в підрозділі, де працюють держслужбовці, та ін.).

Блок внутрішніх чинників передбачає вплив особистісних (індекс ресурсності, персональна компетентність у часі, копінг-стратегії поведінки в стресових ситуаціях; лояльність персоналу до організації), організаційно-професійних (посада в організації, рівень та напрям освіти, загальний стаж роботи і стаж роботи в держслужбі) та соціально-демографічних (вік, стать, сімейний стан та кількість дітей) характеристик держслужбовців на розвиток у них професійного стресу.

Блок фізіологічних та психологічних виявів і наслідків професійного стресу держслужбовців передбачає визначення рівня ускладнень, які виникають у процесі функціонування психічної та професійної сфери: а) на рівні фізіологічної сфери: наявність професійного стресу; симптоми певного рівня вираженості професійного стресу; б) на рівні психічної сфери: наявність та рівень вияву станів зниженої працездатності (монотонія; психічне перенасичення; напруження/стрес; втома).

Згідно із зазначеною моделлю *розвиток професійного стресу* в держслужбовців відбувається таким чином. Стресори блоку “Соціальне середовище” (суспільство), діючи через особливості “організаційно-професійного середовища” (організації

системи державної служби), створюють певне стресове середовище. Залежно від інтенсивності дії цих стресорів та характеристик особистості персоналу (блок “Особистісні, організаційно-професійні та соціально-демографічні характеристики персоналу”) виникають прояви та наслідки професійного стресу в держслужбовців (рівень вияву професійного стресу та станів зниженої працездатності).

Профілактика й подолання професійного стресу (управління стресом) – це можливість використання держслужбовцями методів та прийомів управління стресом, зокрема встановлення особистістю бар’єрів на всіх фазах розгортання стресу з метою протидії йому (Дж. Грінберг [6]).

3. Рівень професійного стресу в держслужбовців

Перший етап емпіричного дослідження полягав в оцінці рівня професійного стресу в держслужбовців.

Виявлено наявність професійного стресу в переважній більшості держслужбовців: високий та середній рівень стресу зафіксовано відповідно в 39,6% та 28,7% опитаних.

Зафіксовано *заниження оцінки* персоналом держадміністрацій наявного рівня професійного стресу (табл. 1). Тобто зафіксовано “розрив” між самооцінкою та об’єктивною оцінкою професійного стресу (23,4% опитаних проти 39,7%).

Таблиця 1

Рівень професійного стресу та самооцінка його держслужбовцями
(у % від загальної кількості опитаних)

Рівень професійного стресу	Об’єктивна оцінка професійного стресу	Самооцінка професійного стресу	
		Професійний стрес в організації	Особистий рівень професійного стресу
Високий	39,7	33,0	23,4
Середній	28,7	46,0	43,6
Низький	31,7	21,0	33,0

При цьому “розрив” між самооцінкою та об’єктивною оцінкою стосовно особистого професійного стресу є більш вираженим порівняно із професійним стресом стосовно організації в цілому (33,0% опитаних проти 39,7%).

Констатовано, що *економічна криза*, на думку держслужбовців, обумовила підвищення рівня професійного стресу, про що свідчить той факт, що дві третини опитаних зазначили негативний вплив економічної кризи на вияви професійного стресу як на рівні організації в цілому, так і на рівні окремої особистості (табл. 2).

Таблиця 2

Оцінка підвищення рівня професійного стресу в держслужбовців в умовах економічної кризи (у % від загальної кількості опитаних)

Рівні підвищення професійного стресу	Рівень професійного стресу в організації	Особистий рівень професійного стресу персоналу
Так, підвищився	41,3	43,4
Швидше підвищився, ніж не підвищився	20,7	24,0
Важко сказати	20,0	16,3
Швидше не підвищився, ніж підвищився	4,0	4,0

При цьому негативний вплив економічної кризи є дещо більш відчутним на рівні окремої особистості, ніж на рівні організації (67,4% проти 62,0%), що, скоріше за все, можна пояснити тим, що організація, як соціальна структура, є більш захищеною в екстремальних ситуаціях, ніж окрема особистість.

5. Взаємозв'язок між рівнем професійного стресу та особистісними характеристиками держслужбовців

Другий етап дослідження був спрямований на вивчення взаємозв'язку між рівнем професійного стресу та чинниками мікрорівня (*особистісними характеристиками персоналу держадміністрації*). До них було віднесено: індекс персональних ресурсів; персональну компетентність у часі; копінг-стратегії; лояльність персоналу.

Стосовно *індексу персональних ресурсів* було встановлено такі закономірності: виявлено прямий кореляційний зв'язок між рівнем професійного стресу та індексом втрат ($r_s=0,141$, $p<0,05$) та зворотний кореляційний зв'язок між рівнем професійного стресу та індексом персональних ресурсів ($r_s=-0,156$, $p<0,01$). Це говорить про те, що зі збільшенням втрат персональних ресурсів у держслужбовців зростає рівень професійного стресу. У той же час, зі збільшенням індексу персональних ресурсів, тобто зменшенням дисбалансу між втратами та здобутками персональних ресурсів, рівень професійного стресу знижується (табл. 3).

Таблиця 3

Взаємозв'язок рівня професійного стресу та особистісних характеристик держслужбовців

Особистісні чинники	Коефіцієнт кореляції (r_s)
Втрати персональних ресурсів	0,141*
Здобутки персональних ресурсів	0,112
Індекс персональних ресурсів	- 0,156*
Персональна компетентність у часі	- 0,254*
Копінг-стратегія відволікання	0,233**
Емоційно-орієнтована копінг-стратегія	0,347**
Копінг-стратегія, орієнтована на уникнення	0,225**
Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки	0,049
Проблемно-орієнтована копінг-стратегія	- 0,148*

** $p < 0,01$;

Виявлено зворотний кореляційний зв'язок ($r_s=-0,254$, $p<0,05$) між рівнем професійного стресу в держслужбовців та *персональною компетентністю в часі*. Це свідчить про те, що зі збільшенням персональної компетентності в часі зменшується рівень професійного стресу.

Що стосується *копінг-стратегій поведінки* в ситуаціях стресу, то у процесі дослідження виявлено прямий кореляційний зв'язок між рівнем професійного стресу та емоційно-орієнтованою копінг-стратегією ($r_s=0,347$, $p<0,01$), копінг-стратегією уникнення ($r_s=0,225$, $p<0,01$) та копінг-стратегією відволікання ($r_s=0,233$, $p<0,01$). Це свідчить про те, що використання даних *обхідних стратегій* сприяє підвищенню

професійного стресу, тобто, скоріше за все, не є ефективним. Разом із тим, у процесі дослідження виявлено зворотний кореляційний зв'язок ($r_s = -0,148$, $p < 0,05$) між рівнем професійного стресу та проблемно-орієнтованою копінг-стратегією, яка є продуктивною. Це свідчить про те, що використання такої стратегії держслужбовцями сприяє зниженню рівня професійного стресу.

У дослідженні не виявлено статистично значущого зв'язку між рівнем професійного стресу та *рівнем лояльності* держслужбовців до організації.

3. Взаємозв'язок між рівнем професійного стресу та професійно-організаційними і соціально-демографічними характеристиками держслужбовців

Третій етап констатувального дослідження був спрямований на визначення взаємозв'язку між рівнем професійного стресу та чинниками макrorівня (*професійно-організаційними і соціально-демографічними характеристиками держслужбовців*).

Виявлено кореляційний зв'язок між рівнем професійного стресу держслужбовців та *організаційно-професійними характеристиками* персоналу.

Що стосується *посади в організації*, то встановлено зворотний статистично значущий зв'язок ($r_s = -0,243$, $p < 0,01$) між рівнем професійного стресу в держслужбовців та посадою. Суть такого зв'язку виявляється в тому, що при переході від позиції "рядового" співробітника до заступника керівника відділу та керівника відділу рівень професійного стресу в персоналу зменшується.

Стосовно *напрямку освіти*, то отримані дані говорять про існування статистично значущого зв'язку ($p < 0,01$) між рівнем професійного стресу та напрямком освіти держслужбовців. Виражається такий зв'язок таким чином: найнижчий рівень професійного стресу притаманний тим держслужбовцям, які мають юридичний напрям освіти – 54,8%, найвищий рівень професійного стресу характерний для працівників із гуманітарним напрямом освіти – 47,3%. Також близьким до персоналу із гуманітарною освітою є персонал із економічною та технічною освітою. Високий рівень професійного стресу виявлено відповідно у 42,7% та 38,9%. Скоріше за все, низький рівень професійного стресу в персоналу, який має юридичну освіту, обумовлений певним "елітним" статусом цієї категорії держслужбовців.

У дослідженні *не виявлено статистично значущого зв'язку* між рівнем професійного стресу та такими організаційно-професійними характеристиками персоналу, як *рівень освіти, загальний стаж роботи та стаж роботи в системі державної служби*.

Також констатовано кореляційний зв'язок між рівнем професійного стресу держслужбовців та їх *соціально-демографічними характеристиками*.

Що стосується *статі персоналу*, то рівень професійного стресу є більш вираженим у чоловіків, ніж у жінок ($r_s = -0,121$, $p < 0,05$).

Констатовано наявність статистично значущого зв'язку ($r_s = 0,232$, $p < 0,01$) між рівнем професійного стресу та *сімейним станом* персоналу. Суть такого зв'язку полягає в тому, що рівень професійного стресу зростає для тих категорій персоналу, які не мають сім'ї.

Також виявлено статистично значущий зв'язок ($p < 0,001$) між рівнем професійного стресу в персоналу та *наявністю (відсутністю) дітей і їх кількістю*. Суть закономірності виявляється в тому, що в осіб, які не мають дітей, констатовано вищий рівень професійного стресу, порівняно із тими категоріями персоналу, які мають дітей.

4. Взаємозв'язок між рівнем професійного стресу та соціально-психологічним рівнем розвитку групи в підрозділах держадміністрацій

На четвертому етапі констатувального дослідження аналізувався взаємозв'язок між рівнем професійного стресу та чинниками мезорівня (чинниками організації), до яких було віднесено соціально-психологічний рівень розвитку групи в підрозділі, де працюють держслужбовці.

Виявлено зворотний кореляційний зв'язок ($r_s = -0,130$, $p < 0,05$) між рівнем професійного стресу в держслужбовців та загальним показником соціально-психологічного рівня розвитку групи (табл. 4). Це говорить про те, що зі збільшенням загального показника соціально-психологічного рівня розвитку групи знижується рівень професійного стресу.

Таблиця 4

Взаємозв'язок рівня професійного стресу в держслужбовців та соціально-психологічного рівня розвитку групи у підрозділах держадміністрацій

Показники соціально-психологічного рівня розвитку групи	Коефіцієнт кореляції (r_s)
Підготовленість до діяльності	-0,118*
Спрямованість	-0,166**
Організованість	-0,137*
Активність	-0,117*
Згуртованість	-0,081
Інтегративність	0,014
Реферативність	0,076
Загальний показник соціально-психологічно рівня розвитку групи	-0,130*

** $p < 0,01$;

* $p < 0,05$.

Окрім того, виявлено зворотний кореляційний зв'язок між рівнем професійного стресу в держслужбовців та такими показниками соціально-психологічного рівня розвитку групи: "підготовленість до діяльності" ($r_s = -0,118$, $p < 0,05$); "спрямованість" ($r_s = -0,166$, $p < 0,01$); "організованість" ($r_s = -0,137$, $p < 0,05$); "активність" ($r_s = -0,117$, $p < 0,05$). Суть такого зв'язку виявляється в тому, що зі збільшенням рівня вираженості цих показників рівень професійного стресу в держслужбовців знижується.

5. Потреба держслужбовців в антистресових програмах

П'ятий етап констатувального дослідження передбачав вивчення потреби держслужбовців в антистресових програмах.

У процесі дослідження констатовано відсутність антистресових програм у більшості держадміністрацій, на що вказало 77,7% опитаних. Це свідчить про недостатню увагу керівництва держадміністрацій до проблеми профілактики професійного стресу.

Разом із тим, констатовано, що майже третина держслужбовців (30,7%) мають потребу в антистресових програмах.

Отже, отримані дані свідчать про наявність протиріччя між потребою держслужбовців в антистресових програмах та реальною можливістю задоволення цієї потреби в реальних умовах функціонування держадміністрацій.

У цілому в результаті проведення емпіричного дослідження можна зробити

висновок про наявність професійного стресу високого та середнього рівня в достатній кількості опитаних та його взаємозв'язок із низкою психологічних чинників мікро- та мезорівня, а також виражену потребу держслужбовців в антистресових програмах.

З метою профілактики та подолання професійного стресу в держслужбовцях нами було виділено спеціальні *психологічні умови*: а) оволодіння знаннями про сутність професійного стресу; б) оволодіння методами діагностики професійного стресу; в) оволодіння засобами і прийомами профілактики та подолання професійного стресу.

Як показало подальше наше дослідження, дані умови можуть бути успішно реалізовані під час розроблення та впровадження авторами *спеціального тренінгу* “Психологічні умови профілактики та подолання професійного стресу в держслужбовців” [13], побудованого на основі технологічного підходу з використанням інтерактивних технік, а саме: проблемних міні-лекцій, групових дискусій, “мозкового штурму”, рольових та ділових ігор, аналізу ситуацій, творчих домашніх завдань, психологічних практикумів тощо.

Висновки:

1. У діяльності держслужби та держслужбовців існує низка *організаційно-психологічних проблем*, які обумовлюють виникнення професійного стресу. Ці проблеми стосуються: а) державного управління в цілому та особливостей функціонування організацій, які діють у системі державної служби; б) діяльності державних службовців; в) взаємодії державних службовців із населенням, пресою та громадськістю.

2. *Професійний стрес держслужбовців* – специфічна форма порушення їхньої фізіологічної та психічної діяльності, що виникає у відповідь на негативний вплив управлінсько-професійної ситуації в органах державної влади й обумовлена як характеристиками персоналу, так і соціально-психологічними особливостями підрозділу, де працюють держслужбовці.

3. *Модель професійного стресу держслужбовців* включає: 1) блок зовнішніх чинників (стресорів), які пов'язані із впливом середовища, в якому працює персонал держадміністрацій; 2) блок внутрішніх чинників (пов'язаних з особистісними, організаційно-професійними та соціально-демографічними характеристиками держслужбовців); 3) блок фізіологічних та психологічних виявів і наслідків професійного стресу в держслужбовців.

4. Виявлено *наявність професійного стресу* в переважній більшості держслужбовців: високий та середній рівні стресу зафіксовано більше ніж у 2/3 опитаних. Помічено *заниження оцінки* персоналом держадміністрацій наявного рівня професійного стресу (“розрив” між самооцінкою та об'єктивною оцінкою професійного стресу) як стосовно організації в цілому, так і стосовно особистого професійного стресу персоналу. При цьому “розрив” між самооцінкою та об'єктивною оцінкою стосовно особистого професійного стресу є більш вираженим порівняно із професійним стресом стосовно організації в цілому.

5. Констатовано, що *економічна криза*, на думку держслужбовців, обумовила підвищення рівня професійного стресу, про що свідчить той факт, що 2/3 опитаних зазначили негативний вплив економічної кризи на вияви професійного стресу, як на рівні організації в цілому, так і окремої особистості, при цьому негативний вплив економічної кризи є дещо більш відчутним на рівні окремої особистості.

6. Виявлено *кореляційний зв'язок* між рівнем професійного стресу держслужбовців та *чинниками мікрорівня*:

а) *особистісними характеристиками* персоналу: а) прямий кореляційний зв'язок між рівнем професійного стресу та індексом втрат (як складника індексу

особистісних ресурсів), емоційно-орієнтованою копінг-стратегією, копінг-стратегією уникнення та копінг-стратегією відволікання; б) зворотний кореляційний зв'язок між рівнем професійного стресу та індексом персональних ресурсів, персональною компетентністю в часі та проблемно-орієнтованою копінг-стратегією;

б) *організаційно-професійними характеристиками* персоналу: а) посадою в організації (“звичайні” працівники мають вищий рівень стресу порівняно із заступниками керівників відділів та керівниками відділів); б) напрямом освіти (персонал із гуманітарною, економічною та технічною освітою має вищий рівень професійного стресу, ніж персонал із юридичною освітою);

в) *соціально-демографічними характеристиками* персоналу: а) статтю персоналу (рівень професійного стресу є більш вираженим у чоловіків, ніж у жінок); б) сімейним станом персоналу (рівень професійного стресу є вищим у тих осіб, які не мають власної сім'ї, ніж в осіб, які мають власну сім'ю); в) наявністю дітей (рівень професійного стресу є вищим в осіб, які не мають дітей).

7. Встановлено вплив *чинників мезорівня* на рівень професійного стресу держслужбовців: виявлено зворотний кореляційний зв'язок між рівнем професійного стресу в держслужбовців та загальним показником соціально-психологічного рівня розвитку групи в підрозділах, де працюють держслужбовці, і його окремими показниками (“підготовленість до діяльності”; “спрямованість”; “організованість”; “активність”).

8. Констатовано *відсутність антистресових програм* у більшості держадміністрацій, що свідчить про недостатню увагу керівництва держадміністрацій до проблеми профілактики професійного стресу. Разом із тим, майже третина держслужбовців мають *потребу в антистресових програмах*, що говорить про наявність протиріччя між такою потребою персоналу та реальною можливістю задоволення такої потреби в реальних умовах функціонування держадміністрацій.

9. Основними *психологічними умовами* підготовки держслужбовців до профілактики та подолання професійного стресу є: а) оволодіння знаннями про сутність професійного стресу; б) оволодіння методами діагностики професійного стресу; в) оволодіння засобами та прийомами профілактики та подолання професійного стресу.

10. Ефективною формою психологічної підготовки держслужбовців до профілактики та подолання професійного стресу є *тренінг* “Психологічні умови профілактики та подолання професійного стресу в держслужбовців”, побудований на основі технологічного підходу з використанням інтерактивних технік, а саме: проблемних міні-лекцій, групових дискусій, “мозкового штурму”, рольових та ділових ігор, аналізу ситуацій, творчих домашніх завдань, психологічних практикумів тощо.

Список літератури: 1. Брайт Дж. Стресс: Теории, исследования, мифы/ Дж. Брайт, Ф.Джонс. – СПб.: Еврознак, 2003. – 352 с. 2. Бодров В.А. Информационный стресс/ В.А. Бодров – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с. 3. Варакіна Н.О. Формування системно-структурної будови мотивації досягнення державних службовців / Н.О. Варакіна // Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія: Управління. Збірник наукових праць. – № 2. – 2009. – С. 167-173. 4. Водоп'янова Н.Э. Психодіагностика стресса / Н.Э. Водоп'янова. – СПб., 2009. – 336 с. 5. Габрилевич О.Л. Стресові фактори професійної діяльності у сфері державного управління / О.Л. Габрилевич, Л.Я. Малімон // Психологічні основи управління та організаційного розвитку в системі державної служби: тези VII Міжнар. наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (23-25 вересня 2010 р., м. Луцьк) / за наук ред. Л.М. Карамушки, Л.Я. Малімон, О.А. Філь, Т.М. Литвиненко. – Луцьк, 2010. – С. 28-30. 6. Гринберг Дж. Управление

стрессом / Дж.Гринберг. – СПб. Питер, 2002. – 496 с. 7. *Грубі Т.В.* Особливості вияву синдрому “професійного вигорання” у працівників державної податкової служби України / Т.В. Грубі // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К., 2009. – Т. 1. – Ч. 24. – С. 213-217. 8. Державне управління: Навч. посібник / А.Ф. Мельник, О.Ю.Оболенський, А.Ю. Васіна, Л.Ю. Гордієнко; За заг. ред. А.Ф. Мельник. – К.: Знання-Прес, 2003. – 343 с. 9. Державне управління в Україні: наукові, правові, кадрові та організаційні засади: Навч. посіб. / За заг. ред. Н.Р. Ніжник, В.М. Олуйка. – Львів: Вид-во Нац. ун-ту “Львівська політехніка”, 2002. – 352 с. 10. *Зайчикова Т.В.* Особливості прояву емоційного інтелекту у студентів // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50). – Част. I. – С. 240-244. 11. *Карамушка Л.М.* Психологические особенности синдрома “профессионального выгорания” у работников банковских структур / Л. Карамушка, Т. Зайчикова, Е. Панасюк // Международный сборник научных трудов. – Рига, 2007. – Том 8. – С. 89-111. 12. *Карамушка Л.М.* Психологічні особливості професійного стресу у працівників медичних установ / Л.М. Карамушка, О.О. Раковчена // Главный врач. – № 12. – К.: Блиц-Информ, 2009. – С. 88-93. 13. *Куриця Д.І.* Зміст та структура тренінгу “Психологічні основи профілактики та подолання професійного стресу в персоналу держадміністрацій” / Д.І. Куриця, Л.М. Карамушка // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Т. 1. – Вип. 33. – С. 53–61. 14. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования// Эмоциональный стресс / Р. Лазарус / Под ред. Л. Леви. – Л.: Медицина, 1970. – С.178-208. 15. *Леонова А.Б.* Дифференциальная диагностика сниженной работоспособности / А.Б. Леонова, С.Б. Величковская // Психология психических состояний / под ред. А.О. Прохорова. – Вып. 4. – Казань, 2002. – С. 326-340. 16. *Ложкин Г. В.* Психическое “выгорание” лидера / Г. В. Ложкин, А. М. Выдай // Персонал. – 1999. – № 6. – С. 36-43. 17. *Луговий В.* Державне управління як галузь професійної діяльності, академічної підготовки, наукових досліджень / В.Луговий, В.Князев // Вісник УАДУ при Президентіві України. – 1997. – № 3/4. – С. 9-12. 18. *Малишева К. О.* Синдром “емоційного вигорання” психолога–консультанта: психологічні чинники, профілактика та корекція: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.04 Малишева Каріна Олегівна / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2003. – 16 с. 19. *Марковець О.Л.* Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 Марковець Олена Леонідівна / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 23 с. 20. *Надолішній П.* Організаційно-функціональна структура державного управління: Поняття і соціальна практика / П. Надолішній // Вісник НАДУ, 2003. – № 3. – С.31-42. 21. *Нижник Н.Р.* Системний підхід в організації державного управління: Навч. посібник / Н.Р.Нижник, О.А.Машков.; За ред. Н.Р. Нижник. – К.: Вид-во УАДУ, 1998. – 160с. 22. *Оболенський О. Ю.* Державна служба: підручник / О.Ю. Оболенський. – К.: КНЕУ, 2006. – 472 с. 23. *Паньковець В. Л.* Психологічні чинники професійного стресу менеджерів освітніх організацій: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / В.Л. Паньковець; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2006. – 21 с. 24. *Пашко Л. А.* Людські ресурси у сфері державного управління: теоретико-методологічні засади оцінювання/ Л.А. Пашко: Монографія. – К.: Вид-во НАДУ, 2005.

– 236 с. 25. *Плужник Я.А.* Соціально-психологічні детермінанти організаційно-управлінського стресу: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ Я.А. Плужник; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України. – Л., 2011. – 21 с. 26. *Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности* / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб., 2001. – 448 с. 27. *Самара О.Є.* Психологічні особливості стратегій стрес-долаючої поведінки у співробітників МНС: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / О.Є Самара; Одеський національний університет імені І.І. Мечникова. – Одеса, 2010. – 18 с. 28. *Селье Г.* Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1979. – 124 с. 29. *Серьогін С.* Державний службовець у відносинах між владою і суспільством / С. Серьогін: Монографія. – Дніпропетровськ: ДРІДУ НАДУ, 2003. – 456 с. 30. Синдром “професійного вигорання” та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К.: Міленіум, 2004. – 264 с. 31. *Склень О.І.* Психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу в професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.09/ О.І. Склень; Університет цивільного захисту України. – Харків, 2008. – 25 с. 32. *Сурай І. Г.* Основні етапи проходження служби в органах державної влади та місцевого самоврядування: порівняльний аспект нормативно-правового забезпечення / І. Г. Сурай // Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія: Управління. Збірник наукових праць. – № 3. – 2009. – С. 116-122. 33. *Щегорцова В.М.* Мотивація праці державних службовців: Автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр.: 25.00.03/ В.М. Щегорцова; Дніпропетровський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президентові України. – Дніпропетровськ, 2010. – 20 с.

Bibliography (transliterated): 1. Brajt Dzh. Stress: Teorii, issledovanija, mify/ Dzh. Brajt, F.Dzhons. – SPb.: Evroznak, 2003. – 352 s. 2. Bodrov V.A. Informacionnyj stress/ V.A. Bodrov – M.: PER SJe, 2000. – 352 s. 3. Varakina N.O. Formuvannja sistemno-strukturnoi budovi motivacii dosjagnennja derzhavnih sluzhbovciv / N.O. Varakina // Naukovij visnik Akademii municipal'nogo upravlinnja. Serija: Upravlinnja. Zbirnik naukovih prac'. – №2. – 2009. – S. 167-173. 4. Vodop'janova N.Je. Psihodiagnostika stressa / N.Je. Vodop'janova. – SPb., 2009. – 336 s. 5. Gabrilevich O.L. Stresofaktori profesijnoi dijalnosti u sferi derzhavnogo upravlinnja / O.L. Gabrilevich, L.Ja. Malimon // Psihologichni osnovi upravlinnja ta organizacijnogo rozvitku v sistemi derzhavnoi sluzhbi: tezi VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. z organizacijnoi ta ekonomichnoi psihologii (23-25 veresnja 2010 r., m. Luc'k) / za nauk red. L.M. Karamushki, L.Ja. Malimon, O.A. Fil', T.M. Litvinenko. – Luc'k, 2010. – S. 28-30. 6. Grinberg Dzh. Upravlenie stressom / Dzh. Grinberg. – SPb. Piter, 2002. – 496 s. 7. Grubi T.V. Osoblivosti vijavu sindromu “profesijnogo vigorannja” u pracivnikiv derzhavnoi podatkovoi sluzhbi Ukraïni / T.V. Grubi // Aktual'ni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka / za nauk. red. S. D. Maksimenka, L. M. Karamushki. – K., 2009. – T. 1. – Ch. 24. – S. 213-217. 8. Derzhavne upravlinnja: Navch. posibnik / A.F. Mel'nik, O.Ju. Obolens'kij, A.Ju. Vasina, L.Ju. Gordienko; Za zag. red. A.F. Mel'nik. – K.: Znannja-Pres, 2003. – 343 s. 9. Derzhavne upravlinnja v Ukraïni: naukovі, pravovі, kadrovі ta organizacijni zasady: Navch. posib. / Za zag. red. N.R. Nizhnik, V.M. Olujka. – L'viv: Vid-vo Nac. un-tu “L'vivs'ka politehnika”, 2002. – 352 s. 10. Zajchikova T.V. Osoblivosti projavu emocijnogo intelektu u studentiv // Naukovij chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova. Serija № 12. Psihologichni nauki: Zb. naukovih prac'. – K.: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2009. – № 26

(50). – Chast. I. – S. 240-244. 11. Karamushka L.M. Psihologicheskie osobennosti sindroma “professional'nogo vygoranija” u rabotnikov bankovskih struktur / L. Karamushka, T.Zajchikova, E. Panasjuk // Mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh trudov. – Riga, 2007. – Tom 8. – S. 89-111. 12. Karamushka L.M. Psihologichni osoblivosti profesijnogo stresu u pracivnikiv medichnih ustanov / L.M. Karamushka, O.O. Rakovchena // Glavnyj vrach. – №12. – K.: Blic-Inform, 2009. – S. 88-93. 13. Kuricja D.I. Zmist ta struktura treningu “Psihologichni osnovi profilaktiki ta podolannja profesijnogo stresu v personalu derzhadministracij” / D.I.Kuricja, L.M. Karamushka // Aktual'ni problemi psihologii: Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Social'na psihologija : zb. nauk. prac' Institutu psihologii imeni G.S.Kostjuka NAPN Ukraïni / za red. S.D. Maksimenka, L.M. Karamushki. – K. : A.S.K., 2011. – T. 1. – Vip. 33. – S. 53–61. 14. Lazarus R. Teorija stressa i psihofiziologicheskie issledovanija// Jemocional'nyj stress / R. Lazarus / Pod red. L. Levi. – L.: Medicina, 1970. – S.178-208. 15. Leonova A.B. Differencial'naja diagnostika snizhennoj rabosposobnosti / A.B.Leonova, S.B. Velichkovskaja // Psihologija psihicheskikh sostojanij / pod red. A.O.Prohorova. – Vyp. 4. – Kazan', 2002. – S. 326-340. 16. Lozhkin G. V. Psihicheskoe “vygoranie” lidera / G. V. Lozhkin, A. M. Vydaj // Personal. – 1999. – № 6. – S. 36-43. 17. Lugovij V. Derzhavne upravlinnja jak galuz' profesijnoï dijat'nosti, akademichnoï pidgotovki, naukovih doslidzhen' / V.Lugovij, V.Knjazev // Visnik UADU pri Prezidentovi Ukraïni. – 1997. – № 3/4. – S. 9-12. 18. Malisheva K. O. Sindrom “emocijnogo vigorannja” psihologa–konsul'tanta: psihologichni chinniki, profilaktika ta korekcija: Avtoref. dis. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk: 19.00.04 Malisheva Karina Olegivna / Kiïvs'kij nacional'nij universitet imeni Tarasa Shevchenka. – K., 2003. – 16 s. 19. Markovec' O.L. Psihologichni osoblivosti profesijnogo stresu ta poperedzhennja jogo viniknennja u majbutnih vchiteliv: Avtoref. dis. kand. psihol. nauk: 19.00.07 Markovec' Olena Leonidivna / Nacional'nij pedagogichnij universitet imeni M.P.Dragomanova. – K., 2005. – 23 s. 20. Nadolishnij P. Organizacijno-funkcional'na struktura derzhavnogo upravlinnja: Ponjattja i social'na praktika / P. Nadolishnij // Visnik NADU, 2003. – № 3. – S.31-42. 21. Nizhnik N.R. Sistemnij pidhid v organizacij derzhavnogo upravlinnja: Navch. posibnik / N.R.Nizhnik, O.A.Mashkov.; Za red. N.R. Nizhnik. – K.: Vid-vo UADU, 1998. – 160 s. 22. Obolens'kij O. Ju. Derzhavna sluzhba: pidruchnik / O.Ju. Obolens'kij. – K.: KNEU, 2006. – 472 s. 23. Pan'kovec' V. L. Psihologichni chinniki profesijnogo stresu menedzheriv osvithnih organizacij: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.10 / V.L. Pan'kovec'; Institut psihologii im. G.S.Kostjuka APN Ukraïni. – K., 2006. – 21 s. 24. Pashko L. A. Ljuds'ki resursi u sferi derzhavnogo upravlinnja: teoretiko-metodologichni zasadi ocinjuvannja/ L.A. Pashko: Monografija. – K.: Vid-vo NADU, 2005. – 236 s. 25. Pluzhnik Ja.A. Social'no-psihologichni determinanti organizacijno-upravlins'kogo stresu: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.05/ Ja.A. Pluzhnik; Shidnoukraïns'kij nacional'nij universitet imeni Volodimira Dalja MON Ukraïni. – L., 2011. – 21 s. 26. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti / pod red. G.S. Nikiforova, M.A.Dmitrievoj, V.M. Snetkova. – SPb., 2001. – 448 s. 27. Samara O.Є. Psihologichni osoblivosti strategij stres-dolajuchoï povedinki u spivrobotnikiv MNS: Avtoref. dis. ...kand. psihol. nauk: 19.00.01 / O.Є Samara; Odes'kij nacional'nij universitet imeni I.I. Mechnikova. – Odesa, 2010. – 18 s. 28. Sel'e G. Stress bez distressa / G. Sel'e. – M.: Progress, 1979. – 124 s. 29. Ser'ogin S. Derzhavnij sluzhbovec' u vidnosinah mizh vladoju i suspil'stvom / S. Ser'ogin: Monografija. –Dnipropetrovs'k: DRIDU NADU, 2003. – 456 s. 30. Sindrom “profesijnogo vigorannja” ta profesijna kar'era pracivnikiv osvithnih organizacij: genderni aspekti: [navch. posib. dlja stud. vishh. navch. zakl. ta sluhachiv in-tiv pisljadiplom. osviti] / za nauk. red. S.D.Maksimenka, L.M. Karamushki, T.V. Zajchikovoï. – K.: Milenium, 2004. – 264 s. 31. Sklen' O.I. Psihologichni osoblivosti povedinkovih strategij podolannja stresu v profesijnij dijat'nosti pracivnikiv pozhezhno-rjatuval'nih pidrozdiliv MNS Ukraïni: Avtoref. dis. ...kand.

psihol. nauk: 19.00.09/ O.I. Sklen'; Universitet civil'nogo zahistu Ukraïni. – Harkiv, 2008. – 25s. 32. Suraj I. G. Osnovni etapi prohodzhennja sluzhbi v organah derzhavnoï vladi ta misceвого samovrjaduvannja: porivnjal'nij aspekt normativno-pravovogo zabezpechennja / I.G.Suraj // Naukovij visnik Akademii municipal'nogo upravlinnja. Serija: Upravlinnja. Zbirnik naukovih prac'. – № 3. – 2009. – S. 116-122. 33. Shhegorcova V.M. Motivacija pracì derzhavnih sluzhbovciv: Avtoref. dis. ... kand. nauk z derzh. upr.: 25.00.03/ V.M.Shhegorcova; Dnipropetrovs'kij regional'nij institut derzhavnogo upravlinnja Nacional'noï akademii derzhavnogo upravlinnja pri Prezidentovi Ukraïni. – Dnipropetrovs'k, 2010. – 20 s.

УДК 159.920.27: 35.08

Л. Н. Карамушка, Д. И. Курица

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У ГОССЛУЖАЩИХ

В работе указаны основные организационно-психологические проблемы в деятельности госслужащих, которые обуславливают возникновение профессионального стресса. Представлена модель профессионального стресса у госслужащих. Проанализирован уровень профессионального стресса у госслужащих. Выявлена связь между уровнем профессионального стресса госслужащих и такими факторами: личностными (индекс персональных ресурсов, персональная компетентность во времени, копинг-стратегии); организационно-профессиональными (должность, направление образования госслужащих) и социально-демографическими (возраст, пол, наличие детей и их количество) характеристиками госслужащих; социально-психологическим уровнем развития группы в подразделении госадминистрации, в котором работают госслужащие. Проанализирована потребность госслужащих в антистрессовых программах.

Ключевые слова: персонал госадминистраций; профессиональный стресс, психологические факторы профессионального стресса; персональные ресурсы; компетентность во времени; копинг-стратегии; социально-психологический уровень развития группы.

UDC 159.920.27: 35.08

L.M. Karamushka, D. I. Kurytsa

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF OCCUPATIONAL STRESS OF PUBLIC OFFICIALS

The paper analyzes the basic organizational-psychological problems in the activity of the personnel of state administrations which determined the occupational stress, as well as the model of occupational stress experienced by state administrations' personnel. The author determines the levels of occupational stress among state administration personnel and their associations with workplace and individual characteristics among which are personal (individual's resources index, time competence, and coping strategies), organizational-professional (personnel's position and type of education), and socio-demographic (age, gender, children and their number) characteristics. The author reveals the respondents' need of anti-stress programs.

Keywords: state administrations' personnel, occupational stress, psychological factors of occupational stress.

Стаття надійшла до редакційної колегії 26.02.2013

В.В. Рыбалка

**РЕТРОСПЕКТИВА НАУЧНЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ
ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ, ПЕДАГОГОВ И СОЦИОЛОГОВ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – КОНЦА XX ВЕКА**

Приводятся научные определения личности, предложенные в период со второй половины девятнадцатого до начала двадцать первого столетия отечественными философами, психологами, педагогами, и осуществляется ортономический, контентно-частотный и антиномический анализ их содержания с целью формирования персонологического интеллекта работников социально-психологических служб и улучшения работы с учащейся молодежью.

Ключевые слова: *личность, персонологическое, социализация, персонологизация, анализ опр личности, работа с молодежью, научные определения личности, ортономический, контентно-частотный и антиномический анализ, персонологический интеллект работники социально-психологических служб, учащаяся, молодежь.*

При написании данной статьи мы учитывали то обстоятельство, что личность выступает в психологии и педагогике, в том числе и практической психологии и социальной работе, центральной категорией, на основе которой строятся ее теоретический категориально-понятийный аппарат, методология исследования и практическая работа работников различных социально-психологических служб. Благодаря этому складывается, в частности, личностно ориентированная парадигма научной психологии, педагогики и социологии. Особенно важно учитывать научное понимание личности в условиях конкретной психолого-педагогической работы с молодежью в системе образования. В самом общем плане речь идет о социализации молодежи, а в конкретном - об успешной работе с учащимся как личностью. В этой связи мы рассматриваем социализацию, вслед за специалистами (см. "Психологический словарь" под ред. В.И.Войтко, К., 1982, с. 176) как "процесс превращения человека в общественного индивида, утверждения его как личности, включения в общественную жизнь как активной и действенной силы".

Личностно ориентированным является формирование профессионального мастерства работников социально-психологических служб, а также педагогического мастерства педагогических работников системы образования. Целью их профессиональной деятельности является развитая личность учащихся. Такое понимание делает актуальным учет личностных ресурсов социализации учащихся практическими психологами и социальными педагогами. Эти ресурсы образуют "личностный потенциал" социализации, потенциал психического развития учащегося. Понятно, что данный процесс базируется на сочетании как внешних, собственно общественных, так и внутренних, в частности, личностных ресурсов человека в процессе его социализации. В связи с этим явно недостаточно опираться только на личностный подход в социализации молодежи. Нужен, как мы увидим дальше, комплексный общественно-личностный подход, строящийся на сочетании воздействий конкретных социальных институтов и влияний самой личности на ход собственного психического развития. Конечно, влияние со стороны общества не ограничивается лишь усилиями системы образования, а зависит от развитости всего общества, его государственных, гражданских, культурных институтов.

© В.В. Рыбалка, 2013

При этом, если учитывать личностное влияние на социализацию как со стороны “социализаторов”, так и “социализируемых”, то целесообразно учитывать возможности основных компонентов структуры личности, например, ее способности к общению, мотивации, черт характера, самосознания, опыта, интеллекта, психофизиологии и т.п. [13]. Но возможен и иной взгляд на структуру личности, который основан на “совокупном определении” личности, осуществляемом, в свою очередь, путем обобщения достаточного количества таких определений. Именно это предусматривается целью данной статьи - проанализировать несколько десятков отечественных дефиниций личности, найти определенные закономерности в построении “совокупной формулы” личности, воссоздать интеллектуальный путь к ней их авторов и предложить соответствующие рекомендации по улучшению процесса социализации, психического развития учащейся молодежи для психологов, педагогов и социологов.

Анализ специальных исследований и публикаций в контексте высказанных соображений свидетельствует о том, что целесообразно и возможно рассмотреть понимание личности отечественными философами, психологами и педагогами через анализ определений личности, предложенных ими в период с конца XIX до начала XXI века. Именно в этот период формировались отечественные теории личности, число которых достигает, по нашим данным, более 40 [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 13; 15]. Заметим, что в 2012 году исполнилось, по нашим данным, 125 лет отечественной персонологии, если учесть выход в свет книги П.П.Викторова “Учение о личности как нервно-психическом организме”. (Выпуск первый. - Москва: Изд. К.Т.Солдатенкова, сентябрь 1887 г. - 180 с.) [13].

Уже в первых отечественных теориях личности подчеркивалась исключительная важность изучения и развития личности как решающего фактора благополучия отдельного человека и государства как ключевого фактора национальной безопасности. Так, в своем докладе в Киеве 4 сентября 1905 года на II съезде психиатров России на тему “Личность и условия ее развития и здоровья” академик В.М.Бехтерев заявил, что благополучие и само существование российского общества напрямую зависят от наличия в нем развитого и здорового слоя личностей. Он утверждал, что поражение России в только что закончившейся русско-японской войне обусловлено исключительно слабостью и неэффективностью этого слоя, в отличие от более развитого и совершенного в этом отношении японского общества. Однако вместо того, чтобы прислушаться к словам всемирно известного психиатра, власти сразу же после его доклада закрыли съезд и начали репрессии против и без того слабого личностного слоя страны. Можно предположить, что именно систематическое уничтожение последнего в ходе последующих социальных катаклизмов в XX веке в России и СССР привело империю к развалу, об истинных “личностных” причинах которого никто до сих пор серьезно не задумывается...

Следует отметить, что в это же время на Западе, в частности в США, происходил противоположный процесс - постепенного накопления личностных ресурсов общества, массового возвышения личности, в том числе и с участием психологической и социологической науки (Фрейд, Адлер, Карнеги, персонология, психотерапия и др.), что сделало в конечном счете западные страны мировым лидером, инициатором прогрессивных цивилизационных процессов. Вспомним тот интересный факт, что в США в 1937 году вышла известная книга Гордона Олпорта “Личность: психологическая интерпретация”, в которой проводится анализ 50 дефиниций и теорий личности. А в это же время в СССР уничтожаются ростки социальной психологии, педологии, психотехники, психологии личности и сама личность... Все это делает

необходимым проведение, пусть и с опозданием на 75 лет, анализа отечественных определений личности.

Указанные определения личности выступают как сжатые сущностные мысли, идеи о ее природе, входящие в состав теорий и конкретизирующиеся в последующих их разделах. Конечно, разработка дефиниций и теорий личности в отечественной персонологии требовала наличия у их авторов особого мышления, которое мы называем персонологическим - по главному его предмету - личности, являющейся самым сложным и уникальным явлением в мире. Персонологическое мышление имеет право на существование так же, как и другие виды предметного мышления специалистов, например философское, социальное, математическое, физическое, техническое, химическое, биологическое, медицинское, экологическое, педагогическое, психологическое мышление, поскольку также определяется спецификой своего предмета, которым является феномен личности. Хотя каждой профессии и присущ свой специфический тип мышления с его логическими операциями и творческими средствами, однако им присущи и общие черты.

Вместе с тем, уместно говорить не только о персонологическом мышлении, но и о более широком познавательном процессе - персонологическом интеллекте. Ведь для познания личности необходимы персонологические интеллектуальные установки, ощущение личности, ее восприятие, мышление и воображение, продуктивное интеллектуальное действие и эмоционально-чувственное отношение и постижение личности. Этот персонологический интеллект связан с другим специалистом свойствами постигающего личность психолога, педагога, социолога – его способностью к общению с ней, направленностью на личность, характерологическими качествами, рефлексией познаваемой личности “на себя”, опытом познания личности (в желаниях, знаниях, умениях, навыках, чувствах к личности), психофизиологическими свойствами, например, темпераментом. Поэтому можно говорить о некоей личностной готовности психолога к интеллектуальному постижению другой личности, даже об особом типе персонологической личности, ориентированной на познание другой личности - как это происходит, например, у матерей, уподобляющихся своим детям (явление их одетизации), влюбленных, всецело принимающих друг друга как самих себя, выдающихся учителей, глубоко понимающих своих учеников и т.д.

В этом плане для психологии, педагогики и социологии важно то, что в последние годы специалисты все чаще говорят именно о профильных, профессионализированных видах личности, например о научной, инженерной, речевой, музыкальной, информационной, инновационной и др., что важно учитывать специалистам. Следует отметить, что еще в начале XX века известные философы и психологи В.Дильтей и Э.Шпрангер разработали интересную ценностно-личностную классификацию типов людей, в которую были включены теоретический, экономический, эстетический, социальный, политический и религиозный типы человека, точнее - личности, что стало результатом их своеобразного персонологического интеллекта. Понятно, что каждый тип личности имеет свою специфику, которая отражается в его социализации. Поэтому не удивительным является появление указанного выше понятия персонологической личности, т.е. личности личностей, что отнюдь не является тавтологией. Ведь в религии уже существуют примеры такого плана...

Однако, несмотря на очевидную значимость, персонологического мышления, интеллекта, как одного из важнейших факторов понимания, развития личности, недостает, по нашим наблюдениям, многим профессиональным психологам, педагогам и социологам системы образования. Так, при подготовке данной статьи нами был проведен пилотажный опрос тридцати теоретических и практических психологов,

бакалавров и магистров, научных сотрудников и преподавателей психологии, даже кандидатов и докторов наук. Мы обращались к ним с одной и той же просьбой: “Дайте, пожалуйста, краткое определение личности”, что привело к неожиданному результату. Оказалось, что краткое понимание сущности личности доступно в определенной степени примерно лишь 20 процентам из опрошенных. При этом некоторые из них прибегали к затянутым и запутанным рассуждениям, пытались вспомнить свой опыт обучения по соответствующему спецкурсу или импровизировали, обращаясь к собственной интуиции. А некоторые даже отказывались, при этом были даже случаи агрессивного отказа, вызванные профессиональным высокомерием и нежеланием отвечать на “пустые вопросы”. Лишь немногие давали вразумительные, иногда многословные или слишком лаконичные, хотя временами и интересные определения. Так, младший научный сотрудник одного из академических институтов (И.П.) дала самое короткое из известных нам определений: “Личность - это социализированный индивид”. Оно, на наш взгляд, является частично правильным, нуждающимся, однако, как мы увидим далее, в существенном уточнении и дополнении, например, следующим образом: “Личность - это высоко социализированный, способный к творчеству человек с развитым самосознанием, духовностью, культурностью, жизненностью, индивидуальностью и т.д.”.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в условиях такого специального опроса психологически подготовленных специалистов был продемонстрирован низкий потенциал персонификации и социализации с их стороны. Что же в таком случае говорить о специалистах других профилей? Что развивает в ребенке психолог и педагог, который не знает, что является сутью личности даже в общем виде?

Можно предположить парадоксальную ситуацию, когда психологи, педагоги и социологи, которые не имеют четкого представления о цели работы с молодежью, то есть о личности, в своей профессиональной деятельности могут под вывеской социализации и персонификации фактически осуществлять иной по содержанию процесс... Ведь если социализация и персонификация лишена сознательной цели, то какой достигается результат? Не занимает ли при этом средство место цели? Или не формируется ли при этом вместо личности “индивидуум” или даже “организм” (согласно взглядам А.Н.Ткаченко на организмический, индивидный и высший личностный уровни психической регуляции у человека), который требует удовлетворения особых материальных, а не духовных потребностей? Вместо социализации такими психологами, педагогами и социологами в действительности может осуществляться псевдосоциализация или даже ресоциализация молодежи. Такие “социализаторы”, которые четко не осознают значения категории личности, унижают, примитивизируют ее смысл и поэтому бессознательно могут быть вовлечены в другие, отнюдь не социализирующие действия... Это следует, в частности, из необходимости “вершинного” понимания личности, присущего таким отечественным психологам, как Б.Г.Ананьев, Г.С.Костюк, А.Н.Ткаченко, В.А.Моляко, И.А.Зязюн, С.Д.Максименко и др.

Итак, вышесказанное делает актуальным рассмотрение различных аспектов проблемы определения личности как эталона социализации, психического развития молодежи, понимания определения личности как продуктивного процесса, то есть как определенной мыслительной, интеллектуальной деятельности, с ее специфическими мотивами, содержанием, целеполаганием, способами, приемами, операциями, результатом решения соответствующих задач, эмоциональным переживанием процесса его достижения и оценки. Именно с изучения определений личности и формирования персонификационного интеллекта должно, на наш взгляд, начинаться ознакомление с теориями личности.

Указанный интеллект должен отражать специфические особенности личности как своего уникального предмета - ее чрезвычайную сложность (и ортономичность в понятийном отражении), сложное качественное и количественное соотношение между собой множества свойств и соответствующих им атрибутивных признаков, в частности – различную частотность их использования в совокупности определений, наличие как в

реальной личности, так и в ее теоретических определениях таких диалектических характеристик, как, например, внутреннее единство и противоречие и соответствующая им антиномичность ее атрибутов и т.д.

Поэтому нашей задачей является:

а) выявление, перечисление и обобщенное изучение существующих в отечественной науке определений личности как цели и эталона социально-психологической и психолого-педагогической работы с молодежью;

б) проведение ортономического (связанного с чрезвычайной сложностью феномена личности), контентно-частотного (основанного на определении смыслового веса атрибутивных признаков в множественной характеристике личности) и антиномичного (с выделением полярных характеристик и противоречий личности) анализа отечественных определений личности, характеристика ее «совокупной формулы»;

в) качественное описание сущности персонологического интеллекта психолога, педагога и социолога как субъектов работы с молодежью.

Заметим, что решение указанных задач может дополнить методологию психологии, педагогики и социологии определенным интегративным общественно-личностным подходом, который строится именно на основе поиска аргументов отнесения субъекта и объекта социализации к целостному общественно определенному, социально-персонологическому типу человека, тогда как обычная социальная и психологическая работа строится преимущественно на основе поиска имеющихся у «автономного человека» отдельных социально важных свойств его личности. Использование закономерностей «совокупного определения» личности может повысить эффективность социализирующей работы психологов, педагогов и социальных работников. Ведь вместо малопонятного термина «учет личности» в процессе социализации появляется понятие персонологического интеллекта психолога, педагога и социолога.

В философском словаре понятие «определение» (от лат. *definitio* - логическое определение, дефиниция, разграничение) трактуется как «определенное логическое действие, направленное на отличие объекта от других объектов путем установления его специфических и типологических признаков, такое раскрытие значения термина определенного объекта заменяет описание его свойств» [17, с. 80]. В процессе определения объект берется в идеализированной, формализованной форме. С гносеологической точки зрения определение является установлением существенных, атрибутивных признаков, черт объекта, что предполагает учет относительности уровней познания его сущности в научных понятиях, раскрытие и формулирование содержания понятий в форме суждения по определенным правилам, например, через указание на их ближайший род и видовое отличие. В речевом аспекте определения делятся на семантические (так называемые остенсивные, осуществляемые через действия с объектами, и вербальные), синтаксические (генетические и индуктивные), операционные, явные и неявные (через установление отношений объекта к другим объектам и формулировку аксиом или проведение контекстуального анализа). Существуют и специальные виды определения, требующие перехода от формального описания объекта к содержательному раскрытию его существенных черт [там же].

Что же касается определений личности, то существуют, как мы уже указывали и увидим дальше, и другие их особенности, вытекающие из их специфики и касающиеся, повторим это, значительной сложности предмета дефиниции, иерархичности и взаимосвязанности атрибутивных характеристик личности, определенной антиномичности ее признаков. Поэтому приведем выявленные нами в ходе поисковой работы, проведенной при написании учебного пособия «Теории личности в отечественной психологии и педагогике» [13] и подготовки его следующего издания, 40 определений личности - как результатов персонологического мышления нескольких поколений отечественных ученых. В их специфике можно обнаружить содержательные, процессуальные и продуктивные особенности такого мышления. Определения приводятся в условном хронологическом порядке, который в основном соответствует датам рождения их авторов, настоящих

экспертов отечественной персонологии. В их число мы включаем, наряду с собственно украинскими по происхождению, факту работы в Украине, также фамилии известных специалистов по совместному украино-российскому, украино-польскому, украино-немецкому и другому. научному пространству, которые оказали заметное влияние на становление отечественной психологии личности. Отметим здесь тот исторический факт, что отечественными персонологами после выхода в 1887 году вышеупомянутой книги П.П.Викторова было создано, по нашему мнению, более сорока теорий личности, в каждой из которых было дано оригинальное ее определение (!).

Вот эта историческая линия дефиниций личности в персоналиях и их мыслях.

1.Н.Я.Грот (1852-1899): “Очевидно, личность человека есть не только его животнопсихическая индивидуальность, а сочетание этой последней с мировым духовным началом, с божественной творческой силой, которая создала мир, и в этой последней содержатся корни всей нашей нравственной жизни... Личность есть не только органическая индивидуальность, но и “над-индивидуальное”, божественное, творческое начало” в человеке. “...Непосредственная задача каждой личности состоит в том, чтобы создать и поддержать, сохранить или спасти как можно больше других жизней, хотя бы и с пожертвованием своей собственной единичной жизни... Любить, жалеть, холить, сохранять и спасать от смерти все живое - вот общая формула” [13, с. 51, 52].

2.П.П.Викторов (1853-1929): “Наша личность есть все тот же наш организм, только выраженный в объективно-субъективных терминах нервно-психического аппарата” [13].

3.В.М.Бехтерев (1857-1927): “Личность с объективной точки зрения есть не что иное, как самостоятельная личность со своим психологическим складом и индивидуальным отношением к окружающему миру” [13].

4.В.И.Вернадский (1863-1945) “В ноосфере решающим и определяющим фактором является духовная жизнь личности в ее специальном выражении... Нет ничего более ценного в мире и ничего, требующего большего сохранения и уважения, чем свободная человеческая личность” [13].

5.А.Ф.Лазурский (1874-1917): “И именно этот священный огонь, это стремление (личности - Р.В.) к наиболее полному всестороннему развитию своих духовных сил мы считаем одинаково ценным, будет ли оно проявляться в яркой и разнообразной психике много одаренного человека, или в бедной примитивной душе индивидуума...” [13].

6.В.В.Зенковский (1881-1962): “Личность не может быть абсолютизирована, она не развивается сама из себя, но приобретает свой смысл в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу” [13].

7.С.М.Балей (1885-1952): “Мы присоединяемся к тем, кто использует понятие “личность” в двух значениях, говоря, с одной стороны, о личности идеальной, а с другой - о личности реальной (действительной)” [2].

8.А.С.Макаренко (1888-1939): “Воспитывая отдельную личность, мы должны думать о воспитании всего коллектива. На практике эти две задачи будут решаться только совместно и только в одном общем приеме. В каждый момент нашего воздействия на личность эти воздействия обязательно должны быть воздействием на коллектив. И, наоборот, каждое наше прикосновение к коллективу обязательно будет и воспитанием каждой личности, входящей в коллектив” [13].

9.С.Л.Рубинштейн (1889-1960): “При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние деяния (в эти внутренние условия включаются и психические явления - психические свойства и состояния личности)” [13].

10.В.М.Мясищев (1893-1973): “Личность характеризуется прежде всего как система отношений человека к окружающей действительности. В анализе эту систему можно дробить на бесконечное количество отношений личности к различным предметам действительности, но какими бы частичными в данном смысле отношения не были, каждое из них всегда остается личностным” [13].

11. О.Ш.Кульчицкий (1895-1980): “Личности, которые создают культуру, бывают увлечены, можно сказать, одержимы определенными ценностями. Благодаря ценностям как бы проникает в человеческую историю “высший свет” и заставляет исторические личности идти к нему на службу...” [13].

12. Л.С.Выготский (1896-1934): “Личность... - понятие социальное, она охватывает сверхприродное, историческое в человеке. Она не врождена, но возникает вследствие культурного развития, поэтому “личность” есть понятие историческое. Она охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения...” [13].

13. Г.С.Костюк (1899-1982): “Человеческий индивид становится общественным существом, личностью в меру того, как у него формируется его сознание и самосознание, образуется система психических свойств, которая внутренне определяет его поведение, делает его способным участвовать в жизни общества, выполнять те или иные общественные функции. От уровня развития этих свойств зависит степень его возможного участия в создании необходимых для общества материальных и духовных ценностей” [7; 13].

14. А.Н.Леонтьев (1903-1979): “Исследование процесса порождения и трансформации личности человека в его деятельности, осуществляемой в конкретных социальных условиях, и является ключом к ее действительно научному психологическому пониманию” [13].

15. А.В.Запорожец (1905-1981): “Личностью называют отдельного человека, поскольку он является членом общества, занимает определенное положение в обществе и принимает то или иное участие в жизни общества” [5].

16. К.К.Платонов (1906-1985): “Личность - это конкретный человек как субъект преобразования мира на основе его познания, переживания и отношения к нему” [13].

17. Б.Г.Ананьев (1907-1972): “...Личность есть объект и субъект исторического процесса, объект и субъект общественных отношений, субъект и объект общения, наконец, что особенно важно, субъект общественного поведения - носитель нравственного сознания” [13].

18. Л.И.Божович (1908-1981): Личность - это человек, который “достиг такого уровня развития, при котором его взгляды и отношения приобретают устойчивость и он становится способным сознательно и творчески преобразовывать действительность и самого себя” [13].

19. А.Г.Ковалев (1913-2004): “Личность - сложное, многогранное явление общественной жизни, звено в системе общественных отношений. Она - продукт общественно-исторического развития, с одной стороны, и деятель общественного развития - с другой” [6].

20. Н.М.Амосов (1913-2002): “Личность - это совокупность врожденных и приобретенных качеств интеллекта, придающих человеку его индивидуальность” [13].

21. В.О.Сухомлинский (1918-1970): “Всестороннее развитие личности - это создание индивидуального человеческого богатства, которое сочетает в себе высокие идейные убеждения, моральные качества, эстетические ценности, культуру материальных и духовных потребностей...” [13].

22. А.В.Петровский (1924-2006): “Личностью в психологии обозначается системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее степень представленности общественных отношений в индивиде” [13].

23. В.А.Роменец (1926-1998): “Личность как субстрат, носитель нравственного поступка вместе с тем формируется благодаря ему, является результатом совокупности поступковых моральных действий; это касается и таких черт личности, как характер, темперамент, одаренность и т.д.” [13].

24. А.К.Дусаевичкий (1928-2012): “Личность есть особый орган в структуре психики индивида, ответственный за принятие решений и их последствия” [13].

25. Г.О.Балл (1936): “Личность - это способность человека... быть автономным носителем культуры...Учитывая активность... социальных общностей и личностей в

культурном просторанстві, вони предстали не просто як носітелі, а як суб'єкти культури” [13].

26. В.А.Моляко (1937): “Творческа́я личность... имеет психологическую готовность к творческому труду в современных условиях, ...самостоятельно выбирает свои действия и решения, достигает существенного уровня умственного развития и профессионального мастерства, способна к нестандартным действиям, осознает свою ответственность перед собой, коллективом и обществом” [13].

27. И.А.Зязюн (1938): “Субъектом культуры может быть общество в целом как выразитель определенным образом определенной культуры; лицо как носитель специфических представлений, своего “личностного” культурного опыта; группа как совокупность личностей с подобными культурными характеристиками” [13].

28. А.Н.Ткаченко (1939-1985): “Личность – это “вершинное” образование в иерархической структуре психики человека..., качественно новый способ организации поведения..., высокий уровень взаимодействия человека с миром” [13].

29. И.Д.Бех (1940): “...Развитой личностью может считаться та, которая достигла наивысшего уровня духовного освоения окружающего мира. Чтобы это произошло, она на том же уровне должна освоить и свой внутренний мир, который часто для нее бывает закрытым. Поэтому необходимо формировать у воспитанника способность всякий раз ко все большей открытости самому себе, а также приближение к существенному в себе” [13].

30. С.Д.Максименко (1941): “Личность - это форма существования психики человека, которая представляет собой целостность, способную к саморазвитию, самоопределению, сознательной предметной деятельности и саморегуляции, и имеет свой уникальный и неповторимый внутренний мир” [13].

31. Г.П.Васянович (1945), В.Д.Онищенко (1939): “Человеческая личность проявляется через свой духовный мир (духовный универсум), который включает идеалы, мотивы, ценности; принципы, убеждения; верования; знания, взгляды, эрудицию, высшие чувства (например, морально-духовные или духовно-эстетические) и т.д. С другой стороны, как самость (собственно личность), человеческая личность или личность человека проявляются через различные формы и виды самосознания: самоосознание, самоопределение, определенную самодостаточность, собственное призвание, самоактуализацию и самореализацию и др.” [4].

32. Б.И.Цуканов (1946-2007): “Время - это стержень, на который нанизана личность” - это положение Кьеркегора положено Б.И.Цукановым в основу его теории времени в психике человека и личности [13].

33. В.Ф.Моргун (1947): “Личность - это человек, который активно осваивает и сознательно преобразует природу, общество и самого себя, который имеет уникальное динамическое соотношение пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных устремлений, уровней овладения и форм реализации деятельности. Этим соотношением определяется свобода самоопределения личности в ее поступках и мера ответственности за их (включая и непредсказуемые) последствия перед природой, обществом и своей совестью” [13].

34. В.Г.Кремень (1947): “В новой философии образования личность выступает социокультурным существом, которое постоянно развивается вместе с окружающей ее социокультурной системой...”

Личность - это неповторимое - не только в пределах ограниченного целого, но и всецело, в принципе - человеческое создание, уникальный микрокосм, ...субъект и носитель обновленных духовно-нравственных ценностей... Особое значение имеет личностное самоутверждение, задачей которого является образование, “построение”... этого “уникального человеческого микрокосма” [8, с. 138-139].

35. В.В.Рыбалка (1947): “Личность - это человек, лицо с социально, культурно и индивидуально, антропологически обусловленной системой высших психических свойств, которое определяется вовлеченностью человека в процесс овладения и создания

общественных, культурных, исторических, жизненных, собственно личностных ценностей. Эта система проявляется и формируется в процессе сознательной прогрессивной, производительной трудовой, культурной, предметной деятельности, межличностного общения и жизнедеятельности. Личность опосредствует и определяет творческий уровень ее взаимосвязей с культурной, общественной и природной средой. В философско-психологическом аспекте личность - это объект и субъект социального, культурного, исторического процесса и собственной жизни. В аксиопсихологическом плане личность является высшей ценностью общества, источником создания других - материальных и духовных, природных и общественных ценностей и т.д.” [13].

36.О.П.Санникова (1948): “Личность профессионала, которая формируется и существует в деятельности, представляет собой сложное динамичное образование, становится главным компонентом профессиональной деятельности, организующим, контролирующим, оценивающим и преобразующим деятельность и себя” [13].

37.А.Г.Асмолов (1949): “Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают.

Психология личности может быть понята только как история развития изменяющейся личности в изменяющемся мире” [1].

38.Т.М.Титаренко (1950): “...Личность - открытая, не застывшая целостность, которая постоянно меняется, самоопределяясь в социокультурном пространстве и индивидуально-психологическом времени. Она является инструментом овладения собственным поведением и жизнью, собственным будущим. Существование личности заключается в постоянном преобразовании культуры, которая усваивается в живое индивидуальное жизнетворчество” [15].

39.П.П.Горностай (1955): “Понимание личности человека как актера, выполняющего в своей жизни определенную роль, трактовка жизненного мира как сцены, на которой как драма разыгрываются важные жизненные события, является очень плодотворным и придает новые возможности для решения многих проблем современной теоретической персонологии” [4].

40.И.П.Манюха (1966): “...Творческий потенциал личности в качественном его выражении является содержательной результирующей двух ведущих тенденций, антиномических по природе, - оригинальности и стереотипности” [10] и т.п.

Уже первоначальный анализ приведенных определений личности свидетельствует о сложности, ортономичности ее атрибутивных характеристик и производительности персонологического мышления их авторов. Оценивая данные определения с формально-логической точки зрения, можно выделить прежде всего такие их признаки, как научный плюрализм, в котором выражается ортономичность, взаимодополняемость определений личности и антиномичность, присущие диалектическому персонологическому мышлению, интеллекту отечественных ученых. Последние с необходимостью включают специфические интеллектуальные средства, которые помогают овладеть сложностью, множественностью, определенным строением, противоречивостью феномена личности.

Итак, многоатрибутивность, ортономичность, антиномичность персонологического мышления, интеллекта ряда поколений философов, психологов, педагогов (ведь одному, даже гениальному ученому раскрыть сущность личности явно не под силу!) заключается в том, что личность характеризуется значительным множеством сущностных характеристик, которые выражают ее построение и динамику. Однако уже первое прочтение всех 40 определений говорит об определенной закономерности, связанной, в частности, с тем, что одни атрибуты встречаются значительно чаще, чем другие, а это ставит вопрос о контентном, частотном анализе атрибутивного множества понятийных признаков категории личности. Этот вопрос можно решить прежде всего путем выделения этих атрибутивных понятий во всех приведенных определениях и составления их рейтингового частотного списка.

Список літератури: 1.Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека / Александр Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр “Академия”, 2007. – 528 с. 2. Балеј С. Особистість / Бібліотека лицейна філософічна. – Т.5. – Львів, 1939. – 36 с. (Польською мовою). 3. Васянович Г.П., Онищенко В.Д. Ноология особистості: Навчальний посібник для студентів і викладачів. – Львів: “Сполом”, 2007. – 312 с. 4. Горностај П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. – К.: Интерпресс: ЛТД, 2007.- 312 с. 5.Запорожец А.В. Психология: Учебник для дошкольных педагогических училищ. Изд-е третье. – М.: Просвещение, 1965. – 240 с. 6. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с. 7.Костюк Г.С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика. 1988. – 304 с. – С. 76-85. 8. Кремень В.Г.Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г.Кремень. – 2-е вид. – К.: Т-во “Знання” України, 2010. – 520 с. 9. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психология особистості: Підручник. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2007. – 296 с. 10. Маноха І.П. Психология потаємного “Я”. – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с. 11. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2009. – 464 с. 12. Основи соціальної психології: Навчальний посібник / О.А.Донченко, М.М.Слюсаревський, В.О.Татенко, Н.В.Хазратова та ін.; За ред. М.М.Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2008. – 496 с. 13. Рыбалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с. 14. Рыбалка В.В. Психология чести и достоинства личности: культурологические и аксиологические аспекты: научно-методическое пособие / В.В.Рыбалка; НАПН Украины, Ин-т пед. образования и образования взрослых; Ин-т одаренного ребенка; МОН и НАПН Украины, Укр. науч.-метод. центр практ. психологи и соц. работы. – Одесса: Интерпринт, 2010. – 414 с. 15. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості. – К.: Марич, 2009. – 232 с. 16. Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г., Пономарьов О.С. Концепція формування гуманітарно-технічної еліти в НТУ “ХПІ” та шляхи її реалізації: навч.-метод. посібник: вид. 2-ге. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2004. – 420 с. 17. Філософський енциклопедичний словник / Голова редколегії В.І.Шинкарук; наукові редактори Л.В.Озадовська, Н.П.Поліщук. Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАНУ.– К.: Абрис, 2002. – 744 с.

Bibliography (transliterated): 1.Asmolov A.G. Psihologija lichnosti: Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitija cheloveka / Aleksandr Asmolov. – 3-e izd., ispr. i dop. – M.: Smysl: Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. – 528 s. 2. Balej S. Osobistist' / Biblioteka licejna filosofichna. – T.5. – L'viv, 1939. – 36 s. (Pol's'koju movoju). 3. Vasjanovich G.P., Onishhenko V.D. Noologija osobistosti: Navchal'nij posibnik dlja stu-dentiv i vkladachiv. – L'viv: «Spolom», 2007. – 312 s. 4. Gornostaj P.P. Lichnost' i rol': Rolevoj podhod v social'noj psihologi lichnosti. – K.: Interpress: LTD, 2007.- 312 s. 5. Zaporozhec A.V. Psihologija: Uchebnik dlja doshkol'nyh pedagogicheskikh uchi-lissh. Izd-e tret'e. – M.: Prosveshhenie, 1965. – 240 s. 6. Zjazjun I.A. Filosofija pedagogich-noї diї: Monografija. – Cherkasi: Vid. vid. ChNU imeni Bogdana Hmel'nic'kogo, 2008. – 608 s. 7. Kostjuk G.S. Problema lichnosti v filosofskom i psihologicheskom aspektah / Kostjuk G.S. Izbrannye psihologicheskie trudy. – M.: Pedagogika. 1988. – 304 s. – S. 76-85. 8. Kremen' V.G.Filosofija ljudinocentrizmu v osvtn'omu prostori / V.G.Kremen'. – 2-e vid. – K.: T-vo «Znannja» Ukraїni, 2010. – 520 s. 9. Maksimenko S.D., Maksimenko K.S., Papucha M.V. Psihologija osobistosti: Pidruchnik. – K.: Vidavnictvo TOV «KMM», 2007. – 296 s. 10. Manoha I.P. Psihologija potaemnego «Ja». – K.: Poligrafkniga, 2001. – 448 s. 11. Morgun V.F., Titov I.G. Osnovi psihologichnoї diagno-stiki. Navchal'nij posibnik dlja studentiv vishhih navchal'nih zakladiv. – K.: Vidavni-chij Dim «Slovo», 2009. – 464 s. 12. Osnovi social'noї psihologii: Navchal'nij posibnik / O.A.Donchenko, M.M.Sljusarevs'kij, V.O.Tatenko, N.V.Hazratova ta in.; Za red. M.M.Sljusarevs'kogo. – K.: Milenium, 2008. – 496 s. 13. Ribalka V.V. Teorii osobistosti u vitchiznjanij psihologii ta pedagogici: Navchal'nij posibnik. – Odesa: Bukaev Vadim Viktorovich, 2009. – 575 s. 14. Rybalka V.V. Psihologija chesti i dostoinstva lichnosti: kul'turologicheskie i

aksiologicheskie aspekty: nauchno-metodicheskoe posobie / V.V.Rybalka; NAPN Ukrainy, In-t ped.. obrazovaniya i obrazovaniya vzroslyh; In-t odarenogo rebenka; MON i NAPN Ukrainy, Ukr. nauch.-metod. centr prakt. psihologi i soc.. raboty. – Odessa: Interprint, 2010. – 414 s. 15. Titarenko T.M. Suchasna psihologiya osobistosti. – K.: Marich, 2009. – 232 s. 16. Tovazhnjans'kij L.L., Romanovs'kij O.G., Ponomar'ov O.S. Konceptiya formuvannja gumanitarno-tehnichnoї eliti v NTU «HPI» ta shljahi її realizacii: navch.-metod. posibnik: vid. 2-ge. – Harkiv: NTU «HPI», 2004. – 420 s. 17. Filosofov'kij enciklopedichnij slovník / Golova redakciji V.I.Shinkaruk; naukovі redaktori L.V.Ozadovs'ka, N.P.Polishhuk. Institut filosofii im. G.S.Skovorodi NANU.– K.: Abris, 2002. – 744 s.

УДК 159.923.2+37.032

В. В. Рибалка

**РЕТРОСПЕКТИВА НАУКОВИХ ВИЗНАЧЕНЬ ОСОБИСТОСТІ
ВІТЧИЗНЯНИХ ПСИХОЛОГІВ, ПЕДАГОГІВ І СОЦІОЛОГІВ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX - КІНЦЯ XX СТОЛІТТЯ**

Наводяться наукові визначення особистості, запропоновані в період з другої половини дев'ятнадцятого до початку двадцять першого століття вітчизняними філософами, психологами, педагогами, та здійснюється ортономічний, контентно-частотний і антиномічний аналіз їх змісту з метою формування персонологічного інтелекту працівників соціально-психологічних служб і покращення роботи з учнівською молоддю.

Ключові слова: наукові визначення особистості, ортономічний, контентно-частотний і антиномічний аналіз, персонологічний інтелект, працівники соціально-психологічних служб, учнівська молодь.

UDC 159.923.2+37.032

V. Rubalka

**RETROSPECTIVE OF SCIENTIFIC DEFINITIONS OF PERSONALITY OF NATIVE
PSYCHOLOGISTS, TEACHERS AND SOCIOLOGISTS
OF THE SECOND HALF OF THE XIX - THE END OF THE XX CENTURY**

There are provided scientific definitions of personality that were created in the period from the second half of the nineteenth to the twenty-first century by national philosophers, psychologists, educators. Orthonomic, content-frequent and antinomic analysis of their content is held to create personological intellect of workers of social and psychological services to improve the work of young people.

Keywords: scientific definitions of personality, orthonomic, content-frequent and antinomic analysis, personological intellect, workers of social and psychological services, youth.

Стаття надійшла до редакційної колегії 22.01.2013

О. М. Крутій

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГОВИХ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ

Робота присвячена вивченню соціально-психологічного механізму формування діалогових компонентів особистості в ситуації розбіжності позицій сторін у процесі управління соціальними системами.

Ключові слова: діалогові компоненти особистості; соціально-психологічний механізм діалогової взаємодії.

Постановка проблеми. Державне управління - як велика соціальна система - розглядається як таке, що не існує поза соціальними процесами, де основою є суспільні зв'язки, які мають ієрархічну будову – від міжособистісних відносин до соціальної взаємодії в цілому. Отже, управління в даній системі не буде мати дієвості без урахування суб'єктивного чинника, який характеризується специфікою соціально-психологічного механізму і передбачає перш за все наявність готовності до діалогу суб'єктів взаємодії. На відміну від організаційно-правового механізму державного управління, де основою є комплекс методів і заходів, за допомогою яких відбуваються структурні та методологічні перетворення в системі державного управління, соціально-психологічний спрямований на зміну в структурі особистості суб'єкта соціального діалогу та процесуального складника їхньої взаємодії в бік діалогічного сценарію. Тобто формування діалогових компонентів особистості, що охоплює характеристики суб'єкта діалогу та процесу соціальної взаємодії, які відповідають діалогічним параметрам, є актуальним в управлінні соціальними системами.

Аналіз основних досліджень. Взаємодія в соціальних системах взагалі та в державному управлінні зокрема може розглядатись як діалогічна за своєю природою, оскільки це найбільш точно відображає сутність процесу реалізації спільних інтересів суб'єктів, що має кінцевою метою побудову стратегії загальних дій окремих особистостей, соціальних груп та спільнот і забезпечує єдність і гармонізацію соціальних структур. Аналіз існуючих підходів до розуміння взаємодії суб'єктів державного управління, а також порівняльна характеристика концепцій діалогової взаємодії дозволяють конкретизувати загальне щодо соціальних взаємин. На методологічному рівні в таких галузях теоретичного знання, як філософія, політологія, соціологія та психологія детально опрацьовано категорію діалогу, здійснено її концептуалізацію та операціоналізацію. До аналізу діалогу причетні такі зарубіжні та вітчизняні мислителі, як М. Бубер та Л. Фейєрбах, М. Бахтін, В. Біблер, Ю. Лотман, А. Хараш та ін. Діалог як методологія пізнання суспільних відносин подана в роботах М. Вебера, А. Шюца, І. Гофмана, Ф. Шлейєрмахера, Г. Гадамера, Дж.Г. Міля, Ч. Кулі, У. Томаса, Г. Блумера, Г. Лассуела, Т. Ньюкомба, Ю. Габермаса, Дж. Рітцера. Автори зазвичай розглядали діалог як взаємодію (Дж.Г. Міл, Ч. Кулі, У. Томас, Г. Блумер), як функцію обміну інформацією (Г. Лассуел, Т. Ньюкомб, Ю. Габермас), як основу теорії поліпарадигмального розвитку науки (Дж. Рітцер) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Разом з тим, можливості застосування принципів і результатів наукової розробки соціально-психологічного механізму формування діалогових компонентів особистості як суб'єкта управління соціальними системами в теорії державного управління опрацьовані поки що недостатньо та потребують окремого наукового дослідження.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Метою нашого дослідження є обґрунтування теоретико-методологічних засад та розроблення соціально-психологічного механізму формування діалогових компонентів особистості як суб'єкта управління соціальними системами.

Виклад основного матеріалу. Соціально-психологічний механізм формування діалогових компонентів особистості охоплює, з одного боку, характеристики суб'єкта діалогу, а з іншого - процес взаємодії, що відповідають діалогічним параметрам. Характеристики особистості суб'єкта соціального діалогу складають регулятивні та операціональні компоненти, що спрямовують діяльність суб'єктів діалогової взаємодії та забезпечують інструментарієм успішного здійснення діалогової взаємодії органи влади і громадськість. У свою чергу, регулятивний компонент охоплює мотивацію, яка сприяє успішному здійсненню діалогової взаємодії, та якості особистості, що спрямовують взаємодію в бік діалогічного сценарію її здійснення. Операціональний компонент презентує компетенції, які забезпечують повноту реалізації діалогового сценарію взаємодії та прояв якостей особистості, що пов'язані з успішним засвоєнням необхідної компетенції [7]. Характеристики особистості як суб'єкта взаємодії, що забезпечують процесуальну сторону ведення діалогу і є основою соціально-психологічного механізму, наведено в табл. 1.

Аналіз таблиці засвідчує, що регулятивний компонент структури особистості включає мотивацію на співробітництво, рівне спілкування за умов збереження цілісності особистості, прагнення до самоактуалізації та результативності дискусії, що забезпечується такими якостями, як толерантність, креативність, рефлексивність та емпатія. Операціональний компонент передбачає такі компетенції, як володіння паритетними прийомами ведення діалогу, уміння йти на компроміс, дотримуватися конструктивної конфронтації в ситуаціях суперництва при домінуванні орієнтації на втілення продукту дискусії в результати діяльності.

Основними якостями, що забезпечують засвоєння вказаних компетенцій, є комунікативність, критичність, гнучкість контролю ситуації, реактивність та емоційна стійкість. Отже, саме наявність зазначеної мотивації та компетенції, що є проявом певних якостей особистості, становить інструментарій успішного здійснення діалогової взаємодії органів влади та громадськості.

Характеристики процесу соціальної взаємодії, що передбачає соціально-психологічний механізм, відповідають параметрам діалогу. Відмінною рисою більшості досліджень, які присвячені проблемі діалогової взаємодії, є те, що під діалогом розуміється вміння вести розмову, бесіду між двома суб'єктами, тобто фактично передбачається і детально аналізується тільки раціональний рівень діалогу. На раціональному рівні діалогова взаємодія є найбільш дослідженою. Більш того, часто дослідники ототожнюють діалог як такий з власне раціональним рівнем його реалізації. Така редукція є епістемологічно некоректною, оскільки ця взаємодія може здійснюватися не тільки за діалоговою стратегією, але й за будь-якою іншою, наприклад, за авторитарною, маніпулятивною, конформною, індиферентною тощо. Сьогодні для найбільш повного системного опису діалогу варто говорити про те, що його повноцінне функціонування передбачає низку рівнів. Отже, діалог – це багаторівнева система взаємодії між індивідами чи колективними суб'єктами, яка передбачає переважаючу спрямованість на співробітництво, неформальне здійснення актів взаємодії. При цьому необхідно мати достатню інформованість усіх суб'єктів взаємодії, оволодіння технологіями паритетної взаємодії та децентрації, прагнення до самоврядності.

Таблиця 1

Структура особистості суб'єкта діалогової взаємодії

Регулятивний компонент		Операціональний компонент	
Мотивація	Якості особистості (що забезпечують діалогічну спрямованість)	Компетенції	Якості особистості (що забезпечують засвоєння компетенції)
▪Діалогічна спрямованість; ▪мотивація співробітництва; ▪установка на рівне спілкування; ▪гнучка система цінностей; ▪повага до інтересів інших; ▪позитивна Я-концепція (позитивне бачення себе в майбутній взаємодії); ▪прагнення до збереження цілісності особистості; ▪прагнення до самоактуалізації; ▪потреба творчості; ▪пізнавальний інтерес; ▪спрямованість на продуктивний результат у дискусії, яка спонукає до взаєморозуміння; ▪орієнтація на застосування демократичного дискурсу; ▪спрямованість на справу	▪Толерантність ▪позитивна Я-концепція (прийняття себе та інших); ▪самоактуалізація; ▪інтернальний локус контролю; ▪креативність; ▪раціональність; ▪автономність; ▪рефлексивність; ▪емпатія; ▪соціально-психологічна адаптивність; ▪конгруентність; ▪нормативна категоричність; ▪адекватна самооцінка	▪Володіння прийомами встановлення психо-логічного контакту; ▪навички застосовувати паритетні прийоми ведення бесіди; ▪володіння прийомами активного слухання; ▪володіння прийомами риторичної аргументації; ▪уміння застосовувати прийоми конструктивного виразу негативних емоцій; ▪навички корекції стану партнера в напруженій ситуації; ▪навички ведення колективного обговорення проблеми; ▪уміння йти на компроміс; ▪чуття соціальної дистанції; ▪уміння дотримуватися конструктивної конфронтації в конфлікті; ▪володіння прийомами зворотного зв'язку; ▪уміння втілювати продукти дискусії в результати діяльності; ▪володіння прийомами поведінки з агресивним партнером; ▪навички партнерської поведінки при виході з контакту	▪Комунікативність; ▪співробітництво; ▪толерантність до невизначеності; ▪децентрація сприймання та мислення; ▪критичність; ▪дивергентність; ▪гнучкість контролю ситуації; ▪когнітивна диференційованість; ▪вільність контролю; ▪орієнтація протягом суб'єктивного часу; ▪компромісність; ▪реактивність; ▪емоційна стійкість

Тому розробка технологій забезпечення ефективного функціонування діалогічної взаємодії повинна передбачати перехід від центрації досліджень на раціональному до багаторівневого системного аналізу діалогової взаємодії [7]. Порівняльна модель процесу діалогової взаємодії, яка передбачає співвідношення рівнів і параметрів діалогової взаємодії, надана в табл. 2.

Таблиця 2

Співвідношення рівнів та параметрів діалогової взаємодії

Параметри	Рівні				
	Творчий	Рефлексивний	Раціонально-вербальний	Емоційний	Мотиваційний
Симетричність	Здатність до колективної творчості	Критичний аналіз суб'єктів дискусії	Рівність позицій в умовах дискусії	Толерантність до людей з іншими поглядами	Мотивація співробітництва, установка на рівне спілкування
Розуміння	Спрямованість на продуктивний результат у дискусії, яка спонукає до взаєморозуміння	Урахування даних зворотного зв'язку в процесі досягнення взаєморозуміння	Децентрація мислення та сприймання, об'єктивність оцінок, недогматичність	Емпатія, позитивне емоційне ставлення до партнера	Гнучка система цінностей, повага до інтересів інших
Автономія	Збереження власної позиції у процесі досягнення продуктивного результату	Збереження власної автономії в процесі критичного аналізу в результаті переговорів	Конструктивна конфронтація з принципових питань	Конгруентність, позитивне емоційне ставлення до себе	Позитивна Я-концепція, прагнення до збереження цілісності особистості
Розвиток	Втілення у продукті дискусії в результаті творчого розвитку позиції партнерів	Врахування результатів зворотного зв'язку для розвитку суб'єкта та його позиції у прийнятті рішення	Дивергентне мислення у прийнятті спільних рішень, консенсус	Емоційний контакт партнерів, який сприяє розвитку позицій, творчого підходу до прийняття рішення	Прагнення до самоактуалізації, потреба у творчості, пізнавальний інтерес

Перехресна характеристика рівнів і параметрів діалогової взаємодії надає можливість більш глибокого її розуміння. Їй притаманні такі особливості, як позитивна

Я-концепція суб'єкта, прагнення його до самоактуалізації та збереження власної позиції при вираженій спрямованості на продуктивний результат колективної творчості та прагненням втілення в дискусії результатів творчого розвитку позицій усіх учасників. Позиція суб'єктів діалогу виявляється на всіх рівнях – від емпатії, як позитивного емоційного ставлення до партнера, до децентрації – як об'єктивної раціональної оцінки його позиції.

Діалогова взаємодія є найбільш сприятливою формою взаємодії як з предметно-інструментального (технології паритетної взаємодії), так і з морально-психологічного боків, тобто надає можливість вирішувати питання і зберігати автономію (як індивідуального, так і колективного суб'єкта). Однак у деяких ситуаціях найбільш ефективною може бути інша форма взаємодії – авторитарна, маніпулятивна, конформна, альтруїстична або індиферентна. Комунікативна компетентність суб'єкта соціального діалогу може визначатися широтою стратегічного репертуару форм взаємодії [7; 8].

Діалогічність та авторитарність як дихотомія у взаємодії суб'єктів соціальних систем наведено з урахуванням різних психологічних рівнів її реалізації в табл. 3.

Таблиця 3

Дихотомія діалогічності та авторитарності в соціальних системах

Рівні	Стратегії	
	Діалогова	Авторитарна
Творчий	Здатність та готовність до самоврядності	Тоталітарна диктатура
Рефлексивний	Децентрація владного впливу	Централізація влади
Раціонально-вербальний	Забезпечення умов перманентної дискусії шляхом співробітництва	Нав'язування персональної позиції шляхом суперництва
Емоційний	Відкрита позиція громадянина і влади як колективного та автономного суб'єкта	Формальна демонстрація готовності до підкорення з боку народу та демонстрація служіння народу з боку влади
Мотиваційний	Мотивація співробітництва	Мотивація суперництва

Для визначення сутності та особливостей взаємодії (авторитарної чи діалогічної) необхідно розглянути, яким чином виявляють себе вказані стратегії в умовах міжособистісного та соціального діалогу, зокрема у взаємодії влади і громадськості. У міжособистісному та соціальному діалозі існують дві чітко окреслені форми взаємодії – діалогічна та авторитарна (монологічна в даному контексті), і саме в цих формах найбільшою мірою представлені дві полюсні протилежні характеристики – “домінування-підкорення” та “рівноправність-репаративність”. Особливості взаємодії на рівні соціального діалогу можуть характеризувати форми влади, в межах якої здійснюється взаємодія. Так, демократія передбачає перевагу діалогових форм, а для автократії провідною характеристикою є модус “домінування-підкорення”, що становить основу монологічної форми взаємодії.

Характеристика взаємодії влади та громадськості, як суб'єктів соціальної системи, вказує на те, що кожен з виділених рівнів виявляється по-різному, залежно від переважаючої

стратегії взаємодії. На мотиваційному рівні запропонованої моделі діалогова взаємодія вирізняється такою ієрархією мотивів, де домінуючим виявляє себе мотив співробітництва, а авторитарна взаємодія як домінуюча має мотив суперництва. На емоційному рівні діалогова взаємодія характеризується виведенням спілкування на особистісний рівень, який виявляється в емоційному сприйнятті партнера і відвертому спілкуванні. Наявність формального спілкування, контакт на рівні виконання соціальних ролей є ознакою авторитарної взаємодії. На раціонально-вербальному рівні діалогова взаємодія передбачає володіння та використання партнерами вмінь та навичок конструктивного ведення переговорів. Авторитарна взаємодія припускає при проведенні переговорів такі раціональні прийоми спілкування, які зменшують психологічну рівність партнерів і сприяють загостренню ситуації, що в умовах взаємодії органів влади та громадськості відповідає централізованій моделі державного управління. На рефлексивному рівні в умовах діалогової взаємодії виявляється вміння суб'єктів знаходити найбільш адекватне рішення з урахуванням позицій обох сторін. Авторитарна взаємодія виявляється в жорсткій центрації суб'єкта взаємодії на власній позиції та відсутністю самокритики. Свобода та відповідальність, які є і умовою, і результатом діалогової взаємодії на творчому рівні, передбачають можливість подолання всіх форм детермінації, що є зовнішніми відносно особистості, а також свідоме управління світом та особистісним життям. Авторитарна взаємодія надає перевагу вузько особистісним потребам та цінностям і жорстко фіксує рольові взаємовідносини, що стримує прагнення партнерів до саморозвитку та самоврядності і є проявом тоталітарності в державному управлінні [7].

Зазначені компоненти та характеристики суб'єкта взаємодії як основа соціально-психологічного механізму діалогової взаємодії суб'єктів соціальної системи мають стати предметом цілеспрямованого формування для забезпечення повноцінного функціонування організаційно-правового механізму. Формуванню мають підлягати також і процесуальні характеристики, які відображені в процедурах реалізації взаємодії, яка відповідає параметрам діалогічної стратегії та вимогам багаторівневості. Саме такий підхід став за основу мети авторської розвивальної програми. Зупинімося коротко на характеристиці її структури та змісту (табл. 4).

Таблиця 4

Структура розвивальної програми

Блок	Мета
1. Мотиваційний	Забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі
2. Інформаційний	• Ознайомлення з особливостями, різновидами прояву та реаліями явища діалогу в державному управлінні; • ознайомлення з ознаками, параметрами, критеріями діалогу та індивідуальними характеристиками учасників програми
3. Інструментальний	Спрямованість на оволодіння навичками діалогу та розвиток якостей особистості, які забезпечують високий рівень готовності до діалогу
4. Діяльнісний	Спрямованість на оволодіння засобами застосування досвіду діалогової взаємодії для регуляції діяльності та спілкування

Програма розвитку здатності до діалогової взаємодії суб'єктів державного управління охоплює чотири блоки. Перший – мотиваційний, метою якого є забезпечення позитивного ставлення до участі в розвивальній програмі. Другий – інформаційний, де відбувається діагностика професійної і психологічної готовності до партнерства суб'єктів соціального діалогу та забезпечення засвоєння інформації про діалогову взаємодію і усвідомлення її необхідності та можливостей реалізації у взаємодії влади і громадськості. Третій – інструментальний, де відбувається навчання та засвоєння психологічних умінь та навичок діалогової взаємодії. Четвертий – діяльнісний, який можна назвати блоком “цілісних дій”, де проводяться тренінги за спеціальними програмами з метою здобуття досвіду роботи з конкретними соціальними проектами на партнерських засадах.

Розвиток психологічних якостей засобами активного групового навчання є одним із провідних напрямів сучасної соціальної психології. Взагалі, успішність навчання обумовлена наявністю відповідної позитивної мотивації до зазначеного процесу. Засоби активного групового навчання, які становлять підґрунтя низки розвивальних програм, базуються на особливому ставленні до активізації суб'єкта навчання. Активний характер розвивальних програм забезпечується як особливим змістом занять (евристичні бесіди, колективні діалоги і дискусії, аналіз ситуацій, рольові ігри тощо), так і забезпеченням змістовної усвідомленої комплексної позитивної мотивації до участі в них. Для досягнення необхідного ефекту з метою формування позитивної мотивації використовується допоміжний комплекс завдань активного характеру, що сприяють легкому та приємному знайомству учасників, зняттю тривожності та скутості, закладають основу командного підходу в роботі та налаштовують учасників на відкритість та співпрацю [8].

Зазначені міркування стали за основу мотиваційного блока програми, метою якого і виявилось створення комплексної, усвідомленої, позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі, спрямованій на розвиток готовності до діалогової взаємодії. Основними завданнями даного блока програми є створення позитивного соціально-психологічного клімату групи як підґрунтя мотивації участі в розвивальній програмі, ознайомлення з провідними мотивами учасників розвивальної програми, визначення зв'язків між задоволенням провідних мотивів суб'єктів діалогової взаємодії та участь у розвивальній програмі, формулювання висновків щодо наявності індивідуальних неадекватних мотивів у спілкуванні та факторів успішного діалогу, аналіз змісту розвивальної програми, ознайомлення з метою розвивальної програми через формування уявлення про остаточні результати розвивальної програми, ознайомлення зі змістом основних етапів розвивальної програми, ознайомлення з мотивацією створення розвивальної програми, ознайомлення з мотивацією ведучого тренінгу. Створення актуальної мотивації до певної діяльності (у нашому випадку - участі в розвивальній програмі) має бути пов'язано з основними мотивами, які притаманні суб'єктам взаємодії. Усвідомлюючи те, що основні прагнення, бажання, інтереси учасників програми як суб'єктів взаємодії можуть бути реалізовані через участь в розвивальних заняттях, вони оволодівають позитивною мотивацією до зазначених занять. Серед їх основних мотивів, які були застосовані нами на першому етапі розвивальної програми, були такі, що найчастіше є у можновладців і лідерів громадськості, як потенційних суб'єктів взаємодії.

Реалізація одного із завдань була спрямована на ознайомлення з провідними мотивами учасників розвивальної програми. Для цього їм пропонувався перелік різноманітних мотивів, які було розраховано відповідно до того, наскільки вони є значущими для них. У результаті було виокремлено десять мотивів, які виявилися такими, що найчастіше трапляються і мають найвищий ранг, а саме відповідні рангові місця посідають мотивація до підвищення професійної компетентності (1), прагнення до розширення знань і умінь у різних галузях науки та практики (2), бажання бути успішним у різних видах діяльності (3), прагнення бути активним членом суспільства та слугувати суспільству та Україні (4, 5). Далі йдуть мотиви прагнення до самовдосконалення, прагнення бути ефективним у спілкуванні, здобути

впевненість у собі (відповідно 6, 7, 8 рангові місця). Останніми (9, 10 місця) вказано мотиви уміння регулювати емоційні стани та вирішувати конфліктні ситуації.

Після цього на занятті здійснювалось обговорення того, чому зазначені мотиви є значущими для учасників програми. Якими засобами вони передбачають можливість задовольнити перераховані мотиви, як учасники розуміють роль мотивів особистості в успішності її діяльності та спілкуванні. У результаті колективного обговорення мотиваційних переваг виявилось, що зміст прагнень та бажань людини, міра їхнього задоволення, з одного боку, є критерієм успіху, а з іншого – забезпечує успішність і впевненість у собі. При цьому в конкретній групі провідними прагненнями є ті, що пов'язані зі спілкуванням, підвищенням професійної та комунікативної компетентності, морально-етичною стороною взаємодії при вирішенні суспільно значущих проблем. Шляхи задоволення більшості прагнень та бажань учасники не можуть самостійно чітко і конкретно сформулювати, зазначаючи лише те, що не може здійснюватися в процесі реально діючої взаємодії представників органів влади та громадськості.

Наступним завданням було визначення зв'язків між задоволенням провідних мотивів суб'єктів діалогової взаємодії та їхньою участю в розвивальній програмі. Для цього учасники у різних активних формах (евристичній бесіді, дискусії, колективному обговоренні, аналізі та моделюванні ситуацій) визначали зв'язок між задоволенням одного з провідних мотивів та ефективної діалогової взаємодії. Виявилось, що в основі розуміння інших є спрямованість на партнера взаємодії, крім того, розуміння себе та інших взаємопов'язані і є результатом прояву креативності та дивергентності особистості. Чим краще людина орієнтується в контексті реальної ситуації, чим вище реактивність у поведінці, тим більше вона має шансів побудувати ефективну взаємодію.

Щодо усвідомлення індивідуальних неадекватних мотивів у спілкуванні, які створюють перешкоди на шляху до успішного діалогу, учасникам пропонувалося пригадати конфліктну ситуацію, яка сталась у міжособистісній взаємодії або у спілкуванні представників влади з громадськістю. Аналізу піддавалися її причини виникнення, тривалості та неповного розв'язання конфлікту. Учасники самі називали необхідні якості для вирішення проблеми, а потім кожне обговорювалося з точки зору згоди чи незгоди учасників діалогу. В результаті учасники приходили до необхідного та достатнього переліку вмінь вирішувати конфлікти і в кожному з них фіксувалися діалогічні ознаки. Крім того, учасникам пропонувалося, також у колективній формі, зазначити якнайбільше характеристик впевненої в собі людини. Серед перерахованих характеристик виокремлюють такі, прояв яких можливий лише в умовах успішної взаємодії, яка відбувається на основі паритетного діалогу та конструктивності в умовах суперництва. Виявилось, що існує зв'язок між упевненістю і діалогічною спрямованістю суб'єктів взаємодії. Далі здійснювалось відпрацювання навичок, що сприяють покращенню емоційного стану та розвивають упевненість. Для того щоб отримати уявлення про різноманітність способів заміни переживань і поведінки так, щоб це вплинуло на почуття, учасники ознайомлюються зі способами, які дозволяють викликати почуття впевненості. На завершення через колективне обговорення учасники приходять до висновків про те, що задоволення провідних прагнень і бажань учасників реалізується з успішним веденням діалогу. Тобто одним із способів реалізації провідних прагнень та бажань учасників є розвиток діалогічної спрямованості особистості та оволодіння технікою ведення діалогу.

Інформаційний блок розвивальної програми є підготовчим для реалізації серії розвивальних та регулятивних вправ. Зазначені міркування становлять основу визначення змісту інформаційного блоку, а саме: формування системи орієнтирів у діалоговій взаємодії та в набутті комунікативного досвіду паритетного діалогу, що сприяли б розвитку та ефективному функціонуванню діалогу. Це пов'язано зі знаннями про діалог, його параметри та рівні, якими володіє сучасна психологія, знаннями про індивідуальні особливості діалогової взаємодії та прояв особистісних настанов і характеристик

діалогічної спрямованості учасників програми. Крім того, в інформаційному блоці відбувається формування свідомих орієнтацій в тих якостях, які необхідно розвивати. Саморегуляція особистості може здійснюватись не лише шляхом формування відповідних умінь та навичок, але й через уміння, які забезпечують саморегуляцію, спираючись на знання про психологічні особливості процесів, що мають бути керованими.

Для оволодіння інструментарієм діалогової взаємодії були виділені такі завдання: визначення системи проблемних ситуацій, які успішно вирішуються за допомогою діалогу, визначення проблемних ситуацій, які складно вирішувати при недостатньо розвиненому рівні діалогової взаємодії, розвиток окремих якостей особистості для здійснення діалогової взаємодії. Реалізуючи намічені цілі та завдання, ми прагнули, по-перше, розвинути систему якостей особистості, що сприяла б засвоєнню компетенції ведення паритетного діалогу, а по-друге - сформувати відповідні компетенції для успішної діалогової взаємодії. При цьому за допомогою серії інтерактивних вправ ми намагались актуалізувати формально-динамічні та формально-програмні якості особистості, а також базові комунікативні потреби, що охоплює операційний компонент структури особистості в основі соціально-психологічного механізму діалогової взаємодії (табл. 4). Навичками діалогу в зазначеній структурі особистісних якостей є встановлення психологічного контакту, ведення бесіди, володіння прийомами активного слухання, володіння прийомами риторичної аргументації, володіння прийомами конструктивного виразу негативних емоцій та корекції стану партнера в напруженій ситуації, колективного обговорення проблем.

У рамках діяльнісного блоку нашої розвивальної програми відбувалось оволодіння засобами застосування досвіду діалогової взаємодії для регуляції діяльності та спілкування і проводилися тренінги за спеціальними програмами з метою отримання досвіду роботи з конкретними соціальними проектами на партнерських засадах [8]. Отже, діяльнісний блок розвивальної програми, як так звана "цілісна дія", дозволяє за допомогою серії вправ і ділових ігор сформувати здатність учасників соціального діалогу до вирішення конкретних програм державного управління. Результатом є засвоєння навичок діалогової взаємодії, які є комплексною характеристикою особистості, як суб'єкта управління соціальними системами.

Висновки. Отже, підвищення ефективності взаємодії у соціальних системах можливо за умов формування особистісної психологічної культури діалогу. Як було доведено, основу соціально-психологічного механізму діалогової взаємодії становлять компоненти самої взаємодії та психологічні характеристики її суб'єктів. Предметом цілеспрямованого формування мають стати як компоненти взаємодії, так і її суб'єкти. Саме такі міркування і покладено в основу авторської розвивальної програми, яка спрямована на формування як процесуальних характеристик, що відображені в процедурах реалізації взаємодії, яка відповідає параметрам діалогічної стратегії та вимогам багаторівневості, так і особистісних характеристик людини-діалогіста.

Перспективи подальшого розроблення проблеми. Демократизація суспільного життя передбачає створення гнучкої системи управління та застосування ефективних методів адміністративного менеджменту замість звичних бюрократичних процедур. Це висуває нові вимоги до підготовки суб'єктів управління соціальними системами. Креативність, здатність до діалогових форм взаємодії та співробітництва мають стати основою професійної компетентності в системі управління. Створення психологічних центрів комплексно вирішило б завдання діагностики і розвитку готовності до діалогової взаємодії суб'єктів управління соціальними системами.

Список літератури: 1. *Бахтин М.М.* Естетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с. 2. *Библер В.С.* Мышление как творчество. – М.: Политиздат, 1975. – 400 с. 3. *Бубер М.* Я и ты. – М.: Республика, 1995. – 290 с. 4. *Вебер М.* Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика / Пер. з нім. О. Погорілого. – К.: Основи, 1998. – 534 с.

5. Ветошкин А.В. Диалог как социокультурная основа гражданского общества: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1990. – 430 с. 6. Карась А. Філософія громадянського суспільства в класичних теоріях і неокласичних інтеракціях: Монографія. – К.; Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 520 с. 7. Крутий О. М. Комплексний механізм діалогової взаємодії органів влади і громадськості / О. М. Крутий // Державне будівництво : електронне наукове фахове видання. – 2010. – № 1. – Режим доступу : <http://www.nbuv.ua/e-book/db/2007-1-1/doc/1/01.pdf>. 8. Крутий О. М. Діалогова взаємодія органів державної влади та громадськості : [монографія] / О. М. Крутий . – Харків : Вид-во ХарПІ НАДУ “Магістр”, 2008. – 236 с.

Bibliography (transliterated): 1. Bahtin M.M. Jestetika slovesnogo tvorchestva. – M.: Iskusstvo, 1979. – 424 s. 2. Bibler V.S. Myshlenie kak tvorchestvo. – M.: Politizdat, 1975. – 400 s. 3. Buber M. Ja i ty. – M.: Respublika, 1995. – 290 s. 4. Veber M. Sociologija. Zagal'noistorichni analizi. Politika / Per. z nim. O. Pogorilogo. – K.: Osnovi, 1998. – 534 s. 5. Vetoshkin A.V. Dialog kak sociokul'turnaja osnova grazhdanskogo obshhestva: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. – M., 1990. – 430 s. 6. Karas' A. Filosofija gromadjans'kogo suspil'stva v klasichnih teorijah i neoklasichnih interakcijah: Monografija. – K.; L'viv: Vidavnicij centr LNU imeni Ivana Franka, 2003. – 520 s. 7. Krutij O. M. Kompleksnij mehanizm dialogovoї vzaemodії organiv vladi i gromads'kosti / O. M. Krutij // Derzhavne budivnictvo : elektronne naukovе fahove vidannja. – 2010. – № 1. – Rezhim dostupu : <http://www.nbuv.ua/e-book/db/2007-1-1/doc/1/01.pdf>. 8. Krutij O. M. Dialogova vzaemodija organiv derzhavnoї vladi ta gromads'kosti : [monografija] / O. M. Krutij . – Harkiv : Vid-vo HarPI NADU “Magistr”, 2008. – 236 s.

УДК 35. 071.6.-159

Е.Н. Крутий

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ
ДИАЛОГИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА
УПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ**

Робота посвящена изучению социально-психологического механизма формирования диалогических компонентов личности в ситуации несовпадения позиций сторон в процессе управления социальными системами.

Ключевые слова: диалогические компоненты личности; социально-психологический механизм диалогического взаимодействия.

UDC 35. 071.6.-159

E.N. Krutii

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF FORMATION OF
DIALOGUE COMPONENTS OF PERSONALITY AS A SUBJECT OF
SOCIAL SYSTEMS MANAGEMENT**

Work is devoted to studying socio-psychological mechanism of dialogic components personality formation in a situation of mismatch positions of the parties in the process of social systems.

Key words: dialogic components of personality, socio-psychological mechanism of dialog interaction.

Стаття надійшла до редакційної колегії 22.01.2013

НАШІ АВТОРИ

Бабаєв Володимир Миколайович - доктор наук з державного управління, професор, ректор Харківської національної академії міського господарства, лауреат Державної премії України

Биков Валерій Юхимович - доктор технічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України, м.Київ

Васянович Григорій Петрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійної технічної освіти Національної академії педагогічних наук України

Голоzubов Олександр В'ячеславович – доктор філософських наук, професор кафедри етики, естетики та історії культури Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту магістратури, аспірантури, докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Зязюн Іван Андрійович - доктор філософських наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, м.Київ

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Карамушка Людмила Миколаївна - доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, завідувачка лабораторії організаційної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, м.Київ

Коваленко Олена Едуардівна – доктор педагогічних наук, професор, ректор Української інженерно-педагогічної академії, м.Харків

Кремень Василь Григорович – доктор філософських наук, професор, Президент Національної академії педагогічних наук України, академік Національної академії наук України та Національної академії педагогічних наук України, Заслужений діяч науки і техніки України, м.Київ

Крутий Олена Миколаївна – доктор наук з державного управління, професор, професор кафедри політології та філософії Харківського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України

Кудін В'ячеслав Олександрович – доктор філософських наук, професор, головний науковий спеціаліст відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

Куриця Денис Іванович - заступник декана факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка

Олійник Віктор Васильович - доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, ректор Державного вищого навчального закладу “Університет менеджменту освіти” Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

Прокопенко Іван Федорович - доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Рибалка Валентин Васильович - доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу педагогічної психології та психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

Романовський Олександр Георгійович - доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, проректор з науково-педагогічної роботи Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, лауреат Державної премії України

Товажнянський Леонід Леонідович - доктор технічних наук, професор, ректор Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, Заслужений діяч науки і техніки України, лауреат Державної премії України, Почесний академік Національної академії педагогічних наук України

Шестоपालюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, академік Академії наук вищої освіти України, Заслужений працівник освіти України

OUR AUTHORS

Babaiev Volodymyr Mykolaiovych - doctor of science in public administration, professor, rector of Kharkiv national academy of municipal economy, laureate of State Prize of Ukraine

Bykov Valerii Yukhymovych - doctor of technical sciences, professor, academician of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, director of the Institute of information technologies and teaching aids of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv

Vasianovych Hryhorii Petrovych – doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of humanitarian education of Lviv scientific and practical centre of professional technical education of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine

Holozubov Oleksandr Viacheslavovych – doctor of philosophical sciences, professor of the department of ethics, aesthetics and history of culture of National technical university “Kharkiv polytechnic institute”

Hurevych Roman Semenovych – doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, director of the Institute of magistracy, postgraduate and doctoral studies of Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University

Ziazium Ivan Andriiovych - doctor of philosophical sciences, professor, academician of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, director of the Institute of pedagogical education and education of adults of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv

Kademiia Maiia Yukhymivna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of innovative and informational technologies in education of Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University

Karamushka Liudmyla Mykolaivna - **doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, head of the laboratory of organizational psychology of the H.S. Kostiuk Institute of psychology of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv**

Kovalenko Olena Eduardivna – doctor of pedagogical sciences, professor, rector of Ukrainian engineering pedagogics Academy, Kharkiv

Kremen Vasyl Hryhorovych – doctor of philosophical sciences, professor, President of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, academician of the National academy of sciences of Ukraine and the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, Honored science and technology worker of Ukraine, Kyiv

Krutii Olena Mykolaivna – doctor of science in public administration, professor, professor of the department of politology and philosophy of Kharkiv Regional Institute of Public Administration of the National Academy of Public Administration attached to the Office of the President of Ukraine

Kudin Viacheslav Oleksandrovych – doctor of philosophical sciences, professor, chief scientific specialist of the department of comparative professional pedagogy of the Institute of pedagogical education and education of adults of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv

Kurytsia Denys Ivanovych - **deputy dean of the faculty of correctional and social pedagogy and psychology of Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University.**

Oliinyk Viktor Vasylovych - **doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, rector of State higher educational establishment "University of education management" of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv**

Prokopenko Ivan Fedorovych - **doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, rector of H.S. Skovoroda Kharkiv national pedagogical university**

Rybalka Valentyn Vasylovych – doctor of psychological sciences, professor, chief scientific worker of the department of pedagogical psychology and labor psychology of the Institute of pedagogical education and education of adults of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv

Romanovskyi Oleksandr Heorhiiiovych - doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine, Pro-rector for scientific and pedagogical work of National technical university “Kharkiv polytechnic institute”, laureate of State Prize of Ukraine

Tovazhnianskyi Leonid Leonidovych - doctor of technical sciences, professor, rector of National technical university “Kharkiv polytechnic institute”, Honored science and technology worker of Ukraine, laureate of State Prize of Ukraine, Honorary academician of the National academy of pedagogical sciences of Ukraine

Shestopaliuk Oleksandr Vasylovych – doctor of pedagogical sciences, professor, rector of Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, academician of the Higher Education Academy of Sciences of Ukraine, Honored worker of education of Ukraine

СТОРІНКА РЕДКОЛЕГІЇ

Щоквартальний науково-практичний журнал “Теорія і практика управління соціальними системами” затверджено Постановою №1-05/1 Президії ВАК України від 10.02.2010 як наукове фахове видання України з філософських, педагогічних і психологічних наук.

Головна мета видання – надати можливість опублікувати наукові праці та статті викладачам, науковим співробітникам, аспірантам і здобувачам наукового ступеня, а також поширити можливості обміну науково-практичною інформацією з філософії, психології, педагогіки та соціології в Україні та за її межами.

До друку приймаються статті за такими науковими напрямками:

- теорія та практика управління соціальними системами;
- філософські, психолого-педагогічні та соціологічні основи управління;
- методологія досліджень та моделювання соціальних систем;
- філософія професійної освіти та підготовки керівників третього тисячоліття;
- формування творчої особистості; еліти та лідерства;
- соціальне середовище як фактор управління;
- особистісний фактор в управлінні.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

- розмір аркуша – А-4 (210 x 297 мм);
- ліве, верхнє, праве та нижнє поля – 25 мм;
- рекомендований шрифт – Times New Roman Cyr;
- розмір шрифту – 12;
- міжрядковий інтервал – 1.

Обов’язково потрібно вказати УДК статті, відомості про автора (науковий ступінь, учене звання, де працює та яку посаду обіймає), а також адресу та контактний телефон, факс і E-mail, а також надати анотації українською, російською й англійською мовами.

До статей, що надсилаються до друку, повинні додаватись: експертний висновок від навчальної чи наукової організації автора за затвердженою формою та рекомендація (рецензія).

Статті, що рекомендовані до друку членами координаційної ради та редколегії, рекомендації (рецензії) не потребують. Решта проходять рецензування.

Адреса:

Україна, 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21, НТУ “ХПІ”, редколегія журналу “Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія”, головному редакторові проф. О.Г. Романовському.

Телефон: (057) 70-04-025, (057) 70-76-417

Телефакс (057) 70-76-371

E-mail: serdechenko_n_i@mail.ru

Про прийняття рішення щодо публікації статті та умови оплати автора буде поінформовано.

Статті, оформлені з порушеннями Правил, редколегією не розглядаються.

Передплатити журнал можна в поштових відділеннях України.

Передплатний індекс 23958

Наукове видання

Щоквартальний науково-практичний журнал

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ СИСТЕМАМИ:
ФІЛОСОФІЯ, ПСИХОЛОГІЯ, ПЕДАГОГІКА, СОЦІОЛОГІЯ**

1'2013

Редактор *Н.І. Верлока*
Комп'ютерна верстка *О.М. Грінченко*

Свідоцтво Державного комітету інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України: Серія КВ №5212 від 18.06.2001 р.

Підп. до друку р. Формат 60x84 1/8. Папір Кум Лух.
Друк – різнографія. Ум. друк. арк. . Обл.-вид. арк. .
Наклад 300 прим. 1-й завод – 100. Зам. № . Ціна договірна.

Видавничий центр НТУ “ХПІ”.
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК№3657 від 24.12.2009 р.
61002, Харків, вул. Фрунзе, 21

Друкарня НТУ “ХПІ”. 61002, Харків, вул. Фрунзе, 21.

